

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Anežka Králová

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mentoring začínajících učitelů ve Finsku

Mentoring Novice Teachers in Finland

Anežka Králová

Vedoucí práce:

Ing. Karolina Duschinská Ph.D.

Studijní program:

Učitelství pro střední školy

Studijní obor:

N PG-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Mentoring začínajících učitelů ve Finsku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ráda bych poděkovala především vedoucí práce Ing. Karolině Duschinské, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, trpělivost a cenné rady v průběhu zpracování této diplomové práce. Dále také Adamovi Blaščíkovi a mé rodině, jejichž podporu neoslabila ani délka mého studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce Mentoring začínajících učitelů ve Finsku má za cíl analyzovat model peer-group mentoringu začínajících učitelů ve Finsku na případové studii projektu Paedeia Café, dále zhodnotit výhody a nevýhody tohoto skupinového modelu oproti dyadické formě mentoringu a přinést náměty na implementaci finských zkušeností do českého prostředí. V teoretické části nejprve stručně představujeme mentoring v učitelství, specifika finského vzdělávacího systému, model peer-group mentoringu a projekt Paedeia Café, který implementuje model peer-group mentoring ve Finsku. Výzkumná část práce využívá metodu deskriptivní případové studie. Prostředky sběru dat jsou rozhovory s účastníky mentoringu, manažerem projektu a zúčastněné pozorování. Na základě výzkumné části práce můžeme říci, že projekt Paedeia Café se snaží propojovat zkušené učitele se studenty posledních ročníků učitelského studia. Výhodou peer-group modelu je vytvoření prostoru pro diskuzi o profesních otázkách, ale také finanční úspora. Nevýhodou je složitější struktura, konfúze rolí mentora a nízká opora v odborné literatuře. V ČR bychom se mohli inspirovat především v propojování zkušených učitelů z praxe se studenty učitelství a ve vytváření prostoru pro sdílení zkušeností z učitelské profese v neformální atmosféře. Práce je příspěvkem k diskuzi o kariérním systému učitelů, jehož zamýšlenou součástí je mentoring začínajících učitelů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

mentoring, začínající učitel, profesní podpora, profesní rozvoj, mentor, mentee, peer-group mentoring

## **ABSTRACT**

This thesis introduces a topic of mentoring of novice teachers in Finland. The main goal is to analyse a novice teachers peer-group mentoring model as a case study of project Paedeia Café and evaluate its advantages and disadvantages in comparison to dyadical form of mentoring. Further, to bring ideas for implementation of Finnish experiences into Czech context. In theoretical part, we define mentoring in teaching profession, then we briefly introduce specifics of Finnish education system, peer-group mentoring and Paedeia Café. The research part analyses interview with mentors, novice teachers and manager of the project as well as participating observations. The results of the study show that Paedeia Café is a project which connects experienced teachers and students in last years of their studies. The advantages of the project are financial savings and creation of a space for discussion about professional issues. Disadvantages are more difficult structure, confusion of mentor's roles and low support in academic literature. In the Czech Republic, we can be inspired by a connection of experienced teachers and students, also by a space for sharing teaching profession experience in informal atmosphere. This thesis is a contribution to a discussion about the teacher career system in the Czech Republic which is supposed to have a mentoring for novice teachers included.

## **KEYWORDS**

mentoring, novice teacher, professional support, professional development, mentor, mentee, peer-group mentoring

## Obsah

Úvod .....	7
<b>1 Teoretická část .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Mentoring v učitelství .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Mentoring učitelů ve Finsku.....</b>	<b>13</b>
1.2.1 Specifika finského vzdělávacího systému .....	13
1.2.2 Model Peer-group Mentoring .....	14
1.2.3 Projekt Paedeia Café.....	20
<b>2 Výzkumná část .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Metodologie.....</b>	<b>22</b>
2.1.1 Výzkumné cíle a otázky .....	22
2.1.2 Výzkumný vzorek .....	23
2.1.3 Výzkumné metody.....	24
<b>2.2 Analýza rozhovorů s přímými účastníky projektu Paedeia Café .....</b>	<b>26</b>
2.2.1 Role vedoucího skupiny .....	27
2.2.2 Diskuze ve skupině.....	30
2.2.3 Témata na mentorských setkáních.....	33
2.2.4 Vztah učitelů a studentů .....	36
2.2.5 Benefity pro začínající učitele .....	38
2.2.6 Projekty.....	40
2.2.7 Absence: téma zpětné vazby, teorie .....	41
<b>2.3 Rozhovor s vedoucím projektu Osaava Verme Hannu Heikinenem.....</b>	<b>44</b>
2.3.1 Projekt Paedeia Café – fungování a organizace .....	44
2.3.2 Peer-group mentoring – výhody a nevýhody .....	45
2.3.3 Inspirace finských zkušeností v českém prostředí.....	46
<b>2.4 Zúčastněné pozorování .....</b>	<b>47</b>
2.4.1 Setkání skupin PaideaCafé – komparace.....	47
<b>2.5 Výsledky a interpretace výzkumu .....</b>	<b>50</b>
2.5.1 VO1: Jak je organizován projekt Paedeia Café? .....	50
2.5.2 VO2: Jaké má tento model výhody a nevýhody oproti dyadické formě mentoringu? .....	52
2.5.3 VO3: Ve kterých oblastech bychom se mohli inspirovat finskou zkušeností v českém prostředí? .....	53
<b>2.6 Diskuze .....</b>	<b>54</b>
<b>3 Závěr .....</b>	<b>56</b>
<b>4 Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>58</b>

## Úvod

Východiskem pro volbu tématu této diplomové práce je dlouhodobá diskuze o kariérním řádu, který má za cíl podpořit profesní rozvoj učitelů. Jeho součástí by mělo být zavedení tzv. adaptačního období pro začínající učitele. Během této doby bude učiteli poskytnuta vícezdrojová podpora. Jedním ze způsobů podpory je mentoring. (MŠMT, 2016)

Situace kolem zavedení kariérního řádu je ale komplikovaná. V dubnu roku 2017 Poslanecká sněmovna schválila návrh novely zákona o pedagogických pracovnících, kterým se kariérní řád vytváří. Senát ale v červnu téhož roku návrh vrátil. (EDUin, 2017) V červenci 2017 sněmovnou neprošel ani poslanecký, ani senátní návrh. Další vývoj tedy bude záležet především na programových prioritách vlády a na směřování nového ministra školství. Jeho jméno v době odevzdání práce ještě není známo.

Nejen kvůli absenci kariérního řádu je třeba připomenout, že nároky na začínající učitele jsou často vysoké. Očekává se od nich, že budou plnohodnotně vykonávat svou profesi od prvního dne nástupu do zaměstnání. (Jokinen, Heikkinen & Morberg, 2012; Tynjälä & Heikkinen, 2011.) Tento tlak poté způsobuje, že jsou stresovaní, cítí se vyhoření. Mají pocit, že nezvládají svou roli, nedostává se jim pocitu uznání. V důsledku toho brzy opouští učitelské povolání. (Hong, 2010) (Píšová & Hanušová, Začínající učitelé a drop-out, 2016)

Jednou ze zemí, která se touto problematikou dlouhodobě zabývá, je Finsko. Jak uvádí ve svém výzkumu Píšová a Hanušová (2016), profesi opouští v této zemi přibližně 7% začínajících učitelů, což je společně s výsledky z Japonska, Jižní Koreje a Taiwanu nejméně ze zkoumaných zemí (v USA je to až 50%).

Právě progresivita finského vzdělávání, která se projevuje nejen v oblasti práce se začínajícími učiteli, mne inspirovala k tomu, abych Finsko zvolila jako destinaci svého studijního pobytu. Ve finské Jyväskylě jsem po celý půlrok měla možnost sledovat projekt Paedeia Café, který se snaží podporovat začínající učitele při přechodu ze studijního do profesního života. (Korhonen H.-M. , 2015) Měla jsem jedinečnou příležitost účastnit se několika setkání, vést rozhovory s přímými účastníky i s manažerem projektu a předním odborníkem na mentoring v učitelství, profesorem Hannu Heikkinenem. To vše mi umožnilo



získat ucelený pohled na tuto specifickou formu práce se začínajícími učiteli a dalo příležitost rozšířit povědomí o tomto příkladu dobré praxe i do českého prostředí.

### **Cíle a struktura práce**

Tato práce si klade za cíl analyzovat model peer-group mentoringu začínajících učitelů ve Finsku na příkladu projektu Paedeia Café, dále zhodnotit výhody a nevýhody tohoto skupinového modelu oproti dyadické formě mentoringu. V neposlední řadě přinést náměty na možnou implementaci finských zkušeností do českého prostředí.

V teoretické části nejprve stručně uvádíme, co je to mentoring a jaká jsou jeho podoby v učitelství. Dále přibližujeme vybrané vlastnosti finského vzdělávacího systému, představujeme model peer-group mentoringu a projekt Paedeia Café. Výzkumná část práce využívá metodu deskriptivní případové studie. Prostředky sběru dat jsou rozhovory s účastníky mentoringu a manažerem projektu a nezúčastněné pozorování projektu Paedeia Café, který implementuje model peer-group mentoring ve Finsku. Na základě analýzy dat všech metod výzkumu jsou formulovány argumenty pro zodpovězení výzkumných otázek: Jak je organizován projekt Paedeia Café? Jaké má tento model výhody a nevýhody oproti dyadické formě mentoringu? Ve kterých oblastech bychom se mohli inspirovat finskou zkušeností v českém prostředí? V závěru práce jsou shrnuty výsledky a stanovena doporučení pro další výzkum.

## 1 Teoretická část

V teoretické části práce nejprve vymezíme základní pojmy, uvedeme modely mentorského vztahu a oblasti podpory. Dále se již budeme věnovat finskému prostředí. Nejprve stručně představíme specifika finského vzdělávacího systému, následně se zaměříme na peer-group mentoring a mentoring začínajících učitelů ve Finsku.

### 1.1 Mentoring v učitelství

Pojem „mentor“, od kterého je odvozeno slovo mentoring, pochází z řečtiny a poprvé jej použil Homér ve svém eposu *Oddyssea*. (Ambrossetti, 2016) Za Mentora označil moudrého starce, kterému Odysseus svěřuje svého syna před odchodem do Trojské války. Mentor mu měl být vychovatelem, rádcem, ochráncem a učitelem.

V současné době existují desítky definic mentoringu, které jsou často vztažené k oblasti, kde je mentoring využíván (např. management, psychoterapie, sociální práce, dobrovolnictví, učitelství, obchod, volnočasová pedagogika). Proto zde uvedeme nejprve definice obecnější, poté již konkrétněji formulované pro oblast vzdělávání začínajících učitelů.

Obecně pojímá mentoring například Collin (In Clutterbuck, 2004, str. 11), který jej vidí jako „*proces, ve kterém jeden člověk (mentor) je zodpovědný za dohled nad kariérou a rozvojem jiného člověka (mentee – metorovaného) mimo běžný vztah nadřízený-podřízený.*“<sup>1</sup>, ale také trochu alternativně jako „*chráněný vztah, ve kterém se může objevovat učení a experimentování, mohou být rozvinuty potenciální dovednosti a jehož výsledky mohou být lépe měřeny v dosažených kompetencích než ve zvládnutých oblastech kurikula.*“<sup>2</sup> Tato pojetí od stejného autora nám už naznačují, že téma mentoringu nebude tak snadno vymezitelné.

---

<sup>1</sup> Vlastní překlad

<sup>2</sup> Vlastní překlad

McCaughtry, Cothran a kol. (2005) zdůrazňují funkci zkušeností v mentorském vztahu a definuje mentoring jako „*proces profesního rozvoje mezi zkušenějším mentorem a méně zkušeným mentorovaným*.“<sup>3</sup> Brumovská a Seidlová Málková (2010) mentoring definují spíše pro oblast práce s dětmi. Mentorovaný je pro ně mladším svěřencem, kterého mentor zaučuje a pomáhá mu s orientací ve společnosti, vztah mentora a mentorovaného popisují jako „*emocionální osobní spojení*“. Fischler a Zachary (2009) se zaměřují na důležitost mentoringu, který má v centru zájmu mentorovaného. Mentoring pojmají jako „*reciproční vztah, ve kterém mentor a mentorovaný souhlasí s partnerstvím a kde pracují společně na dosažení stanovených cílů vedoucích k rozvoji dovedností, schopností, znalostí a/nebo přemýšlení mentorovaného*.“<sup>4</sup> Dále uvádějí, že efektivní mentoring závisí na efektivním učení a efektivní učení závisí na připravenosti, ochotě a otevřenosti mentorského vztahu. Kwan a Lopez-Real (2005) upozorňují na dualitu mentorského vztahu, je podle nich zároveň procesem a zároveň vztahem. Dále konkretizují pojetí mentoringu pro účely učitelské praxe. Podle nich musí mentoring zahrnovat minimálně dvě strany, mentora a mentorovaného (mentee), přičemž mentorem je obvykle zkušenější učitel, který je zodpovědný za dohled nad mentorovaným během jeho praxe na příslušné škole.

Mentoring můžeme dělit například na mentoring přirozený a formální. Přirozený mentoring vzniká jako spojení dvou osob kdykoli během života a přirozeně se rozvíjí. Mentor nemá žádné speciální vzdělání či výcvik, není placen, formuje vzájemný vztah dobrovolně a nezištně. (Brumovská & Seidlová Málková, 2010) V učitelské profesi je přirozený mentoring založen na přátelství, kolegiilitě, poučování, coachingu a poradenství. (Kwan & Lopez-Real, 2005) Formální vztah je oproti tomu vytvářen uměle mentorskými programy a má kompenzovat nedostatečný počet přirozených mentorských vztahů. Důležitá je zde důvěra, pravidelnost, dlouhodobost a empatie. (Brumovská & Seidlová Málková, 2010). Může se zdát, že tyto dvě formy mentoringu tvoří dichotomii, nicméně by měly by být spíše propojovány a vytvářet komplexní mentoring, který je zároveň procesem a zároveň vztahem. Například procesem je uvádění studenta do učitelské profese, ale vztah je důležitý

---

<sup>3</sup> vlastní překlad

<sup>4</sup> vlastní překlad

k tomu, aby byl tento proces proveden citlivě a se s pocitem podpory od mentora. (Kwan & Lopez-Real, 2005) Formální mentoring, jak je výše definován, je v současné době v České republice rozvíjen v souvislosti se zaváděním kariérního řádu učitelů. (Národní institut pro další vzdělávání, 2015)

Mentoring je založený na vztahu mezi mentorem a mentorovaným (menteem). Pokusím se tyto klíčové osoby blíže nadefinovat a určit tak jejich roli v mentorském vztahu. Mentor je v literatuře pojímán různě, například DuBois a Karcher (2006) definují mentora jako „*zkušenějšího dospělého, který svému mladšímu chráněnci poskytuje kontinuální vedení, instruuje jej a povzbuzuje jej za účelem rozvoje jeho kompetencí a charakteru*“. V Pedagogickém slovníku najdeme, že mentor „*je osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi*.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, Pedagogický slovník, 2009, stránky 150 - 151) V praxi výše zmiňované mentorské vedení zahrnuje dle Clutterbuckera (2004) spektrum chování vedoucí k učení a podpoře mentorovaného, například je mentor kritikem, ale i vzorem, pomáhá budovat síť známostí, pomáhá mentorovanému při stanovování cílů a prostředků k nim vedoucím a v neposlední řadě také musí být mentor posluchačem. Na otázku, jaký by měl mentor učitele být, odpovídají McCaughtry, Cothran, Hodges Kulinna a Martin (2005), že by měl mít pedagogické znalosti, znalosti v oblasti obsahu vyučovacích hodin a kurikula, měl by být schopen velmi dobře naslouchat a komunikovat tak, aby mohl podpořit, motivovat a citově zaanagažovat mentorovaného. Dodávají, že mentor může pomoci začínajícímu učiteli ve dvou klíčových oblastech. V první řadě se jedná o seznámení s pracovní pozicí, což zahrnuje například problémy, které se netýkají přímo vyučování jako je administrativa či komunikace s rodiči. Druhou oblastí je implementace kurikula do reálného vyučování. Autoři ještě rozvíjí myšlenku, že pokud má vedení mentora v těchto oblastech pozitivní vliv na začínající učitele, mohl by mít vliv i na zkušené učitele, kteří potřebují novou energii nebo kteří zkouší nové učební postupy či studijní plány.

Jaké jsou formy pomoci mentorovanému s orientací ve výše uvedených oblastech pomáhají objasnit modely mentoringu, například jak ji definoval Buell (2004). Ten na základě svého výzkumu popsal čtyři modely: Klonovací, Vychovávající, Přátelský

a Učňovský<sup>5</sup>. Klonovací model, ve výzkumu nejčastější, byl charakterizován tím, že mentor mentorovaného spíše řídil než že by jej vedl a jeho snahou především bylo, aby se mentorovaný stal věrnou kopií jeho samého, místo toho, aby začínajícího učitele podpořil v samostatnosti a kreativitě. Mentorovaný musí přesně následovat instrukce. Buell (2004) dále popisuje, že tento model způsoboval, že vztah mezi mentorovaným a mentorem byl založený na strachu (*fear-based*). Vychovávající model oproti tomu staví na neformálním vztahu poskytujícím bezpečí, ve kterém se mentorovaný může učit a zkoušet nové věci. Mentor naslouchá, podporuje a má nehodnotící přístup k mentorovanému, snaží se mu pomoci odkrýt jeho potenciál. Rizikem tohoto modelu může být přílišná vázanost mentorovaného a mentora, jak může naznačovat připodobnění jejich vztahu ke vztahu dítěte a rodiče. Musí přijít chvíle, kdy se jeden od druhého „odpoutá“ a ta může být pro některou ze stran (nebo obě strany) náročná. Přátelský model autoři studie považují za více založený na spolupráci a reciprocitě. Účastníci mentoringu jsou vnímáni jako druzi (*peers*), ne jako osoby v hierarchickém vztahu. Jejich vztah je spíše přátelský než profesionální, důraz je kladen na „my“, ne tolik na jednotlivce. Velice je účastníky ceněn vzájemný respekt a upřímnost. Posledním zmiňovaným modelem je tzv. Učňovský model, který vychází z dlouhodobé práce mentorovaného pod vedením mentora. Studenti, kteří se účastnili výzkumu, tento model považovali za vhodnou alternativu ke Klonovacímu modelu. Je to model pragmatický, ryze profesionální, bez hlubších sociálních a osobních vazeb.

Rozmanitost a komplikovanost mentoringu vystihují Píšová a Duschinská (2011, str. 53): *„Mentoring v učitelství jsme charakterizovali jako dlouhodobý situovaný proces. Potřeby podporovaného učitele se v průběhu tohoto procesu typicky mění, ideálně přitom jde o vývoj od nezkušeného jedince k autonomnímu profesionálovi. Tempo i procesy profesního rozvoje jsou vysoce individuální ... proto je nezbytné proces mentoringu, jeho konkrétní zaměření i používané techniky a strategie modifikovat podle aktuálních konkrétních potřeb podporovaného učitele.“*

---

<sup>5</sup> Překlad od Píšové a Duschinské (2011)

## 1.2 Mentoring učitelů ve Finsku

### 1.2.1 Specifika finského vzdělávacího systému

O finském vzdělávacím systému se dlouhodobě mluví jako o příkladu dobré praxe.<sup>6</sup> Finští odborníci přednáší po celém světě a odborníci ze zahraničí zase houfně přijíždějí do Finska. Pozitivní ohlas má i v České republice. V roce 2013 se v Senátu Parlamentu ČR konaly veřejné semináře na téma „*Možnosti aplikace finského vzdělávacího systému v ČR*“ a v roce 2014 se stal poradcem ministra školství, mládeže a tělovýchovy Marcela Chládky profesor Miku Risku, ředitel finského Institutu pro leadership ve vzdělávání při Univerzitě v Jyväskylä. (EDUin, 2014). Nejaktuálněji se v roce 2016 konala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy konference „*Glorious PISA Results*“ s účastí doktora Anssi Lindellem, Ph.D. z University of Jyväskylä.

To vše bylo odstartováno v roce 2000 mezinárodním šetřením PISA (The Programme for International Student Assessment) organizovaném Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V tomto výzkumu se totiž finští studenti od této doby umisťují na předních příčkách především v čtenářské a přírodovědné gramotnosti. (Niemi, Toom, & Kallioniemi, *Miracle of Education*, 2012), (OECD, 2016) (Ministry of Education and Culture, 2015). Proč dosahuje Finsko tak dobrých výsledků, je i po sedmnácti letech stále předmětem diskuzí. Uvádíme jen ty důvody, které úzce souvisí s učitelskou profesí a vnímáním učitelství ve Finsku.

Nejznámější propagátoři finského vzdělávání Andere (2013) a Sahlberg (2011) považují za jeden z klíčů k úspěchu finské učitelky a důvěru v ně. Učitelství se v této zemi dostává vysoké prestiže a na učitelské obory je přijímána přibližně desetina uchazečů. (Mertin, 2015) Studium je také náročnější a to především pro studenty, kteří se chtějí stát učiteli 2. stupně ZŠ nebo učit na středních školách. Ti totiž musí nejprve získat studiem svou odbornost, poté teprve mohou studovat učitelství. Stát investuje do přípravy učitelů stejně jako do jejich dalšího vzdělávání. To je učitelům poskytováno bezplatně. Další vzdělávání

---

<sup>6</sup> Například (Aho, Pitkänen, & Sahlberg, 2006), (Halinen, *What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016*, 2015) (Průcha, *České a finské výsledky vzdělávání : komparace nálezu mezinárodní evaluace PISA*, 2005)

zajišťují vzdělávací centra, která jsou rozmístěna tak, aby byla podpora dosažitelná i ve vzdálenějších místech rozsáhlého Finska. Nabídku sestavují ve spolupráci s řediteli škol. Semináře pro učitele vychází z aktuálních témat nebo jsou zaměřeny na rozvoj osobnosti učitele. Jejich cílem je prevence syndromu vyhoření. Centra zapůjčují učitelům i pomůcky. (Žufanová, 2008) Dokladem důvěry v učitele je i to, že od 80. let 20. století ve Finsku nefunguje školní inspekce. „*Inspekce je velmi mocným nástrojem vzdělávací politiky. Ale kdybychom obnovili inspekci, zničili bychom základní princip naší vzdělávací reformy: DŮVĚRU.*“<sup>7</sup> uvádí Reijo Laukkanen, člen finské Národní rady pro vzdělávání. (Andere, 2013)

Za zásadní pro kvalitu finského vzdělávání je považována i velká podpora ze strany veřejnosti i všech politických stran. Vzdělávání je ve Finsku dlouhodobě považováno za klíčové, což se poté odráží například v konkrétních politických činech (například bezplatnost škol, pomůcek a obědů). Dále napříč politickými stranami vznikla shoda v podobě plánu rozvoje vzdělávací politiky. Plán právě díky dohodě stran vydrží déle než jedno volební období, je tedy možné uvádět v chod i větší a náročnější změny. (Aho, Pitkänen, & Sahlberg, 2006)

Důkazem výše zmíněné podpory ze strany státu je také existence programu Osaava Verme, o kterém se zmíníme později. Tento program pro učitele, v rámci kterého vznikla a je již devět let realizována finská podoba peer-group mentoringu, je totiž financován státem, konkrétně z fondu Finského pracovního prostředí (*Finnish Work Environmental Fund*). (Osaava Verme, 2010) pod supervizí Ministerstva sociálních věcí a zdraví. (The Finnish Work Environment Fund)

### **1.2.2 Model Peer-group Mentoring**

Peer-group mentoring je model mentoringu, který si klade za cíl podpořit profesní rozvoj, například u učitelů. Rozdílný od běžně vnímaného mentoringu je v tom, že pojímá vztah mentora a mentorovaného jako reciproční, probíhá zde vzájemné obohacování, nejde

---

<sup>7</sup> Vlastní překlad

jen o přenášení znalostí od zkušenějšího kolegy. Také počet osob je odlišný od klasického mentoringu. Peer-group mentoring, jak už samotný název napovídá, probíhá ve skupině s pěti až deseti účastníky. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012)

Tento model je rozvíjen v několika zemích světa, například ve Velké Británii, Estonsku, Norsku, Austrálii, Švédsku a Finsku. Nejvíce je v současné době zkoumána jeho finská podoba, které se věnuje profesor Hannu Heikkinen, Päivi Tynjälä a Hanna-Maija Korhonen. (Korhonen H.-M. , 2015) (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, & Tynjälä, 2017) Mentoring v programu Osaava Verme je zaměřen na sdílení zkušeností mezi učiteli a ve své specifické formě Paedeia Café na sdílení mezi učiteli a studenty učitelství.

Peer-Group mentoring je založen na konstruktivistickém pojetí učení (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012), tedy na předpokladu, že naše poznání se tvoří tak, že integrujeme nové poznatky do již stávající kognitivní struktury a tu poté rekonstruujeme (Průcha, Walterová, & Mareš, Pedagogický slovník, 2009), a proto používá peer-group mentoring jako hlavní metodu předávání zkušeností a znalostí diskuzi, během které by mělo být vytvořeno společné porozumění. Učitelé sdílí a reflektují své zkušenosti, diskutují nad problémy a výzvami, se kterými se během své práce setkali. Také se poslouchají, podporují a vzájemně se od sebe i společně učí. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012)

Tento model je inovativní a atraktivní hned z několika důvodů. Prvním z nich je jeho skupinová podoba, která dává větší prostor sociálnímu učení, než běžná podoba mentoringu. Také finanční náklady jsou nižší vzhledem k tomu, že není potřeba mít mentora pro každého mentorovaného zvlášť. Za třetí je snadné organizovat setkání skupiny, protože jej řídí vždy jeden mentor a je snazší přizpůsobit aktivity pro skupinu než pro jednotlivce. Zvláštností oproti jiným konceptům mentoringu je, že jsou do skupiny zahrnuti nejen začínající učitelé, ale i učitelé různého věku i kariérního postavení. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012)

Finský model peer-group mentoringu, který v této diplomové práci zkoumáme, je, stejně jako celý finský vzdělávací systém, jak již bylo zmíněno dříve, založený na myšlence profesní autonomie a rovnosti. Relativně velká pedagogická svoboda učitelů není v evropských zemích běžná, ale právě díky ní jsou finští učitelé zvyklí na sebeřízení více než na vnější regulace, jsou více motivovaní, zapojují se do rozvoje školy, zvyšování prestiže



učitelské profese a celkově vnímají svoji práci jako smysluplnou. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012) Výkony finských žáků jsou dle Sahlberga (2011) přisuzovány právě rozvinutým profesním dovednostem učitelů. Učitelé se totiž snaží hlavně sloužit dětem a mladým lidem a jejich hlavním cílem je podporovat je v tom, aby vedli dobrý život. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012) Další základní myšlenkou peer-group mentoringu je rovnost. Samozřejmě rovnost neznámá, že jsou si všichni rovni ve znalostech a zkušenostech, naopak právě díky této diverzitě dochází k obohacování při interakcích mezi účastníky. S ohledem na profesní kompetence mají mentoři více zkušeností a znalostí, ale je možné, že v jiné oblasti života jsou mladší účastníci zkušenější a kompetentnější, mohou mít své know-how, které jim napomůže k úspěšnému výkonu učitelské profese. Takovými oblastmi mohou být například technologie či kultura mladých lidí. Je tedy ideální, pokud se od sebe navzájem méně zkušený a zkušenější učitelé učí, místo toho, aby mezi sebou soupeřili.

Celá otázka rovnosti v mentorské skupině je velmi komplexním jevem. Pro pochopení je nutné brát v úvahu více úrovní pojetí rovnosti a více možností symetrických a asymetrických vztahů. Ty mohou být shrnuty takto:

1. *Existenciální spravedlnost – existence a hodnota člověka*

- *Symmerty  $M = m$ , mentor a mentorovaný jsou si na existenciální úrovni rovni*

2. *Epistemická spravedlnost – znalosti a zkušenosti*

- *V tomto oboru je mentor nadřazený:*
  - *Asimetrie  $M > m$ , mentor má větší kapitál*
- *V jiném oboru, mentorovaný může být nadřazený:*
  - *Asimetrie  $M < m$ , mentorovaný má větší kapitál*

3. *Právně-etická spravedlnost – zodpovědnosti, práva a povinnosti*

- *Asimetrie  $M > m$ , mentor nese více zodpovědnosti<sup>8</sup>*

---

<sup>8</sup> Vlastní překlad

(Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012, stránky 21-22)

Systematický trénink mentorů byl ve Finsku započat v roce 2008, aby mohl podpořit peer-group mentoring. Tento trénink trvá jeden akademický rok, je organizován do pěti dvoudenních seminářů a je založen na konceptu integrativní pedagogiky (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012), jejíž hlavní myšlenkou je, že zkušenost je konstruována čtyřmi složkami. Těmi jsou:

- *Znalosti teorií a konceptů*<sup>9</sup>
- *Praktické a experimentální znalosti*
- *Seberegulační znalosti*
- *Sociokulturní znalosti* (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012, str. 24)

Znalosti teorií a konceptů jsou jednoduše vyslovitelné, získáváme je při čtení textů, v diskuzi nebo při přednášce. Jsou výsledkem vědomých myšlenkových procesů. Samotná teoretická znalost ale nestačí k důkladnému rozvoji odbornosti, je potřeba ji doplnit praktickými a experimentálními znalostmi, tedy znalostmi toho, jak věci děláme. Často jsou právě tyto znalosti spojovány s pojmy jako je „know-how“ nebo zručnost. Víc než analýza či abstrakce se zde projevuje intuice. Seberegulační znalosti zahrnují schopnost sebereflexe a metakognitivního pohledu na proces poznávání. Sebereflexe se projevuje právě schopností zhodnotit vlastní výkon, rozvojem kompetencí a tím, že má člověk povědomí o svých silných a slabých stránkách. Oproti ostatním jsou sociokulturní znalosti zakotveny ve společnosti a kultuře a dají se osvojit pouze pomocí interakce s druhými. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012) Hlavní myšlenkou integrativní pedagogiky je, že tyto čtyři složky odbornosti mohou být takto analyzovány každá zvlášť, ale v praxi jsou sjednocené a tvoří celek. Například experti nepotřebují přemýšlet nad tím, kterou znalostní složku práce využívají, ale je pro ně přirozené vzájemně propojovat. Tato idea byla implementována do přípravy mentorů i do

---

• <sup>9</sup> V originále: *Theoretical and conceptual knowledge, Practical and experimental knowledge, Self-regulative knowledge, Socio-cultural knowledge*

samotného peer-group mentoringu. V peer-group mentoringu dochází k neformálním interakcím mezi zkušenějšími a méně zkušenými kolegy. Tyto interakce většinou zahrnují praktické, experimentální a seberegulační znalosti, znalosti teorie a konceptů se objevují jen zřídka. Snahou peer-group mentoringu je tedy zahrnutí teoretické znalostní složky do procesu tvorby integrativní znalosti, protože teoretická znalost přináší nástroje, které mohou přispět lepšímu porozumění praktických problémů. Teoretické koncepty popíší daný jev abstraktněji, než jej vnímáme při individuální praktické zkušenosti, což nám může pomoci se na něj podívat důkladněji či v širší perspektivě, než nám může nabídnout pouhá diskuze o problému. Na druhou stranu, píše Heikkinen, Jokinen a Tynjälä (2012), síla mentoringu je právě v neformální přirozenosti činností, v tom, že učitelé mohou sdílet své zkušenosti a myšlenky bez tlaku na to, jak své myšlenky budou prezentovat. Proto si také častěji volí mentoring než jiné aktivity formálního dalšího profesního vzdělávání. Nicméně teoretické koncepty je možné implementovat do peer-group mentoringu hned několika způsoby. Například pokud je na setkání vzneseno nějaké téma k diskuzi, je možné zadat účastníkům článek o tomto tématu k prostudování před dalším setkáním, na kterém budou teoretické znalosti z článku využity během diskuze. Aby nedocházelo k výše zmiňovanému tlaku, přečtení článku je dobrovolné. Další možností je vyhledání si teoretické znalosti během diskuze na internetu, což je jednoduchou možností, jak propojit každodenní zkušenost s teoretickými koncepty. Také je možné si na setkání pozvat hosta – experta, který může do diskuze přinášet svůj odborný pohled. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012) Jak ale ukazuje nejnovější výzkum Korhonen a Heikkinena, není vždy implementace teoretických poznatků v realitě takto jednoduchá. (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, & Tynjälä, 2017)

Ve finské podobě peer-group mentoringu se skupiny se scházejí šestkrát až osmkrát během školního roku, jejich setkání trvá vždy hodinu a půl až dvě hodiny. Na prvním setkání si domluví plán aktivit a obecnější témata, kterým se chtějí věnovat, například multikulturalismus nebo práce s kurikulem. Tento plán musí obsahovat také základní pravidla a to především důvěrnost a etiku diskuze. Důvěrnost se vztahuje hlavně k tomu, že co se stane či řekne ve skupině, zůstane ve skupině. Vedení etické diskuze mimo jiné znamená, že by nemělo být cílem probírání osobních záležitostí třetích osob (například kolegů či žáků), proto se skupiny domlouvají na tom, že se budou vyhýbat jmenování a stigmatizování třetích osob. Tato základní pravidla si skupiny mohou poté upravovat do

konkrétních pravidel a doplňovat je dalšími tak, aby jim všichni rozuměli a souhlasili s jejich dodržováním. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012) Heikkinen, Jokinen a Tynjälä (2012) uvádějí jako příklad tato pravidla:

- *Skupina probírá pouze témata relevantní k učitelskému povolání.*
  - *Problémy probírané ve skupině jsou důvěrné.*
  - *Každý člen si vybírá takovou úroveň řešení profesních problémů, jaká jemu osobně vyhovuje.*
  - *Témata pro následující setkání mohou být také zasílána emailem. Pouze neutrální nebo povzbudivé zprávy jsou posílány přes email.*
  - *Následující setkání je domluveno při setkání skupiny.*
  - *Pokud setkání přináší témata, která vzbuzují negativní emoce, měla by být vyřešena společně před tím než setkání skončí.*
  - *Naším cílem je podporovat spokojenost v práci a najít potěšení v každém dni.<sup>10</sup>*
- (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012, stránky 16-17)

Za naplňování plánu a dodržování časového rozvrhu zodpovídá mentor, který také podněcuje a řídí diskuze. Další funkcí mentora je radit méně zkušenému kolegovi či zaměstnanci a pomoci mu rozvíjet své pracovní schopnosti.

Mentoři jsou vzděláváni v tréninkových programech, které stojí na principech integrativní pedagogiky. Mentoři se učí využívat interaktivní a konstruktivní výukové metody, které zároveň ve skupině podporují sociální učení. Tyto metody a koncepční rámce používané v tréninkovém programu jsou dále používány a rozvíjeny ve skupinách peer-group mentoringu. Trénink zahrnuje pět dvoudenních seminářů a online úkoly. Mentoři se mohou během kurzu specializovat na určitá témata, například na tacitní znalosti a reflexi, interakci a rozhovory, společenské změny ve vzdělávání nebo profesní etiku ve vzdělávání. Na základě principů integrativní pedagogiky je nezbytné, aby mentoři během kurzu zkoumali a reflektovali své vlastní zážitky a zkušenosti s vedením skupiny. Také mají možnost během kurzu sdílet zkušenosti s ostatními mentory, k tomuto účelu jsou rozděleni

---

<sup>10</sup> Vlastní překlad

do malých skupin, které právě toto sdílení podporují. Tyto malé skupiny jsou po celou dobu trvání kurzu stejné, mohou tedy dobře simulovat činnost skupiny peer-group mentoringu. Trénink mentorů není ale omezen jen na dobu trvání mentorského programu, účastníkům jsou dále poskytovány možnosti pro sdílení zkušeností z mentoringu. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012)

### 1.2.3 Projekt Paedeia Café

Projekt Paedeia Café funguje od roku 2013 jako inovativní součást již ověřeného programu Osaava Verme. Ten se zabývá rozvojem peer-group mentoringu v učitelské profesi už od roku 2010. (Osaava Verme, 2010) Program si klade za cíl zvýšit či obohatit profesní kompetence učitelů pomocí rozvoje nových forem a nástrojů dalšího vzdělávání. Jednou z těchto nových forem je právě i peer-group mentoring. Program je financován finským Ministerstvem školství a kultury a rozvíjen v rámci „Finnish Network for Teacher Induction“. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012).

Cílem projektu Paedeia Café je *„vystavění mostů mezi vzděláváním učitelů a pracovním životem, rozvoj postupů podporujících přechod začínajících učitelů do pracovního života na třech úrovních: profesní, sociální a osobnostní.“*<sup>11</sup> (Korhonen H.-M. , 2015) Podle autorů programu není propojení mezi univerzitním vzděláním a realitou učitelské profese dostatečné, studenti získávají plochý a nerealistický pohled na to, co je od učitele očekáváno. Jejich pedagogické praxe jim nedovolují stát se součástí školní profesní komunity, teorie získané při studiu ustupují po nástupu do zaměstnání adaptaci na nové prostředí konkrétní školy či školní třídy. Aby došlo ke zmenšení této mezery mezi očekáváním, znalostmi, dovednostmi studentů a reálnými požadavky a potřebami školy, mají být podle autorů Paedeia Café vytvořeny „mosty“. Mosty jsou v jejich podání míněna místa setkávání zkušených učitelů se studenty učitelství. (Korhonen H.-M. , 2015)

Setkání byla organizována konkrétně ve formě peer-group mentoringu. Pro studenty je Paedeia Café volitelným kurzem studia pedagogických věd, za který získávají 3 – 7

---

<sup>11</sup>Vlastní překlad

kreditů. Počet kreditů i forma hodnocených výstupů z předmětu se během několika ročníků změnily.

Mentorská skupina sestává z dvou až tří studentů, dvou až tří učitelů a jednoho nebo dvou mentorů/facilitátorů, nazývaných baristé (nebo coffe-makers). Toto označení je zvoleno proto, aby bylo jasné, že na těchto setkáních neplatí tradiční hierarchie mentorovaný – mentor. Také ale zcela prakticky, tyto osoby servírují kávu a starají se o organizaci setkávání. Skupina má šest až osm schůzek během roku, přibližně jednu měsíčně. Scházejí se na různých místech, v prostorách univerzity, na veřejném místě či v kavárně, někdy i v prostorách školy, ale snahou je volit jiné místo, aby učitelé měli dostatečný odstup od své každodenní profesní reality (alespoň místně).

Pro podporu neformální atmosféry je vždy na začátku setkání podávána káva a jemné pečivo. (Korhonen H.-M. , 2015) Na prvním setkání se skupina domluvila na termínech, místech setkávání a také na tématech dalších schůzek. Témata vychází převážně z potřeb konkrétních účastníků. Korhonen (2015) uvádí v akademickém roce 2016/2017 tato témata která byla skupinami diskutována: „*učitelova spokojenost (well-being) a zvládání práce, spolupráce s kolegy, profesní komunita, odpovědnosti učitele a svoboda, spolupráce s rodiči a profesní rozvoj, hodnoty, pocity a sebevědomí*“ (str. 14) . Struktura jednotlivých setkání je velmi podobná, na začátku může každý účastník sdělit svůj pocit či zážitek z daného dne. Poté se diskuze zaměřuje na předem smluvené téma daného setkání. Barista má většinou připravena nějaká s tématem související cvičení. Někdy se ale stává, že neformální diskuze nad aktuálními zážitky převáží a během setkání nezbyvá téměř žádný čas na připravené téma.

## **2 Výzkumná část**

Výzkumná část práce využívá metodu deskriptivní případové studie. Prostředky sběru dat jsou rozhovory s mentory, studenty učitelství a manažerem projektu. Dále zúčastněné pozorování třech setkání konaných na jaře roku 2016 v rámci projektu Paedeia Café. Tento projekt implementuje model peer-group mentoringu ve Finsku.

### **2.1 Metodologie**

Výzkumným designem této práce je deskriptivní případová studie. Ta napomáhá detailnímu porozumění zkoumanému jevu. V případě této práce je zkoumaným jevem právě Paedeia Café. Cílem výzkumu je nahlédnout na tento projekt jako na integrovaný systém a následně rozkrývat vztahy mezi jednotlivými jevy a dostávat se k jeho podstatě. Výsledky poté propojit s teoretickými znalostmi o daném jevu. (Švaříček & Šedová, 2007)

#### **2.1.1 Výzkumné cíle a otázky**

Tématem výzkumu této práce je mentoring začínajících učitelů ve Finsku. S využitím poznatků z teoretické části práce jsme si určili tyto výzkumné cíle:

1. analyzovat model peer-group mentoringu začínajících učitelů ve Finsku na příkladu projektu Paedeia Café
2. zhodnotit výhody a nevýhody tohoto skupinového modelu oproti dyadické formě mentoringu
3. přinést náměty na možnou implementaci finských zkušeností do českého prostředí

Na základě cílů jsme formulovali výzkumné otázky:

VO1: Jak je organizován projekt Paedeia Café?

VO2: Jaké přináší tento model výhody a jaké nevýhody oproti dyadické formě mentoringu?

VO3: Ve kterých oblastech bychom se mohli inspirovat finskou zkušeností v českém prostředí?

Pro nalezení odpovědí na výzkumné otázky, použijeme výsledky zúčastněného pozorování a rozhovorů s účastníky i manažerem mentoringu. Na VO1 bude odpovězeno pomocí rozhovorů s vedoucím projektu a zúčastněným pozorováním. Analýza rozhovorů s mentory, mentorovanými a manažerem bude zdrojem pro zodpovězení VO2. VO3 bude zodpovězena na základě všech výše uvedených metod výzkumu.

### **2.1.2 Výzkumný vzorek**

Z důvodu, že nám prostředí a samotný zkoumaný jev byly před počátkem výzkumu podrobně známy pouze teoreticky, zvolili jsme pro případovou studii tradiční komplexní sběr dat, který nejlépe odpovídá povaze zkoumaného jevu. Vzorkem tedy budou všichni účastníci ochotní se výzkumu účastnit (Švaříček & Šedová, 2007), všechny dostupné materiály a všechny zainteresované strany zkoumaného jevu, tedy projektu Paedeia Café. Těmito stranami jsou vedoucí projektu, mentoři a mentorovaní zkušení i začínající učitelé.

#### **Studenti učitelství a mentoři**

Studenti učitelství a mentoři skupin v projektu Paidea Café, se kterými byly vedeny individuální polostrukturované rozhovory, jsou pro účel tohoto výzkumu označeni fiktivními jmény. Respondenty byli tři studenti a dvě mentorky. Jednalo se o studenty předposledního či posledního ročníku magisterského studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, jedna žena a dva muži ve věku od 20 do 24 let. Respondenty z řad mentorů byly dvě ženy, první ve věku 27 let, druhá ve věku 56 let. První z nich byla zároveň studentkou doktorského programu na Univerzitě v Jyväskylä a vedla kurzy pro finské i zahraniční studenty. Praxi na běžné základní škole neměla. Druhá lektorka působila také na místní univerzitě, na Pedagogické fakultě vyučovala anglický jazyk a také organizovala odborné učitelské praxe pro studenty. Na fakultě působila přes dvacet let, praxi na základní škole neuvedla.

#### **Vedoucí projektu Osaava Verme**

Respondentem z řad managementu projektu byl zakladatel a vedoucí projektu Hannu L.T. Heikkinen, který se zabývá tématem mentoringu více než osm let a byl autorem



přelomové a ve světě unikátní myšlenky vrstevnického mentoringu. Nejprve jej aplikoval mezi učiteli, poté i ve verzi Paedeia Café, tedy kombinací studentů učitelství a zkušených učitelů. Na Univerzitě v Jyväskylä vede výzkumný tým zabývající se právě mentoringem učitelů.

### 2.1.3 Výzkumné metody

#### **Polostrukturované rozhovory**

S účastníky mentoringu, mentory a s výzkumnými pracovníky a vedoucími projektu byly vedeny polostrukturované rozhovory. Rozhovorů s mentorovanými se zároveň účastnila výzkumná asistentka vedoucího projektu Elina Peltonen, která také pracovala na kvalitativním výzkumu o projektu Paedeia Café využívajícím polostrukturované rozhovory. Z toho důvodu jsme vedly rozhovory společně a doplňovaly otázky s ohledem na cíle našich výzkumů. Ona také několikrát plnila roli překladatele, pokud bylo potřeba vysvětlit nějaký pro finské prostředí specifický termín. Rozhovory probíhaly vždy na půdě univerzity, za účasti respondenta, autorky práce a Eliny Peltonen. Respondentovi bylo vždy nabídnuto malé občerstvení a káva. Rozhovory s výzkumnými pracovníky, vedoucím projektu a jeden individuální rozhovor s mentorkou reflektující její setkání se skupinou byly vedeny pouze autorkou práce, také ve formě polostrukturovaných rozhovorů na půdě univerzity, tentokrát ale bez drobného občerstvení.

Při sestavování podkladů pro polostrukturované rozhovory jsme pro lepší orientaci v tématu vycházeli ze souboru otázek dle Duschinské (2010). Tyto otázky se staly základem při práci s konkrétními metodami výzkumu a napomohly v orientaci v tak komplexním problému, jakým mentoring začínajících učitelů je.

- *Jak je mentoring vnímán a prožíván jeho účastníky?*
- *Jak jsou jednotlivými aktéry vnímány cíle a účel mentoringu?*
- *V jakém kontextu probíhá mentoring?*
- *Jaké názory a postoje vyjadřují mentoři a jaké studenti?*
- *Jaké jsou priority účastníků procesu mentoringu? Jaká je míra shody?*
- *Jakými technikami a strategiemi jednání postupují?*

- *Jak hodnotí zisky a ztráty?*
- *Jak vnímají aktéři vzájemný vztah mentora a studenta?*
- *Jaké faktory ovlivňují pozitivní hodnocení procesu mentoringu?*
- *Jaká jsou očekávání jednotlivých aktérů? Nakolik jsou naplňována?*
- *Jaké jsou potřeby mentorů, jaké jsou druhy těchto potřeb? Co jim chybí?*
- *Jaké jsou potřeby studentů?*
- *Jaké dovednosti a znalosti demonstrují mentoři? Které postrádají?*
- *Jak vnímají studenti učitelství změny, ke kterým u nich došlo v procesu mentoringu?*
- *Jaká je motivace mentorů k této činnosti?*
- *Jak identifikují mentoři svoji roli v procesu mentoringu?*
- *Jaké vnímají mentoři svoje (mentorované) studenty, jakou jim přisuzují roli?*
- *Jak vnímají obě strany proces učení v průběhu mentoringu? (Duschinská, 2010, stránky 28 - 29)*

Doplnili jsme ještě otázky:

- *Jaká je motivace mentorovaných k této činnosti?*
- *Čím je projekt Paedeia Café z pohledu mentora?*
- *Čím je projekt Paedeia Café z pohledu mentorovaného?*
- *Jaký je hlavní cíl projektu Paedeia Café?*

Tato série otázek tedy byla použita jako základ při rozhovorech s mentorovanými i při rozhovoru s vedoucím projektu Hannu Heikkinenem. V žádném z rozhovorů ale nebyly zodpovězeny všechny otázky a to z časových důvodů, z důvodu že se jednalo o rozhovor polostrukturovaný, a také z důvodu přítomnosti a cílů asistentky výzkumu Eliny Peltonen, která také pokládala otázky dle zaměření svého výzkumu. Audionahrávky všech rozhovorů jsou v archivu autorky práce.

### **Zúčastněné pozorování**

Pozorování bylo prováděno v rámci tří mentorských setkání v projektu Paedeia Café 2016 ve finském městě Jyväskylä. Pozorování byla provedena v březnu a dubnu 2016 u dvou mentorek, v rozhovorech pod jmény Anna a Tuula. Zúčastněné pozorování proběhlo i během ceremoniálu k zakončení celého ročníku projektu, kterého se účastnil jak management, tak všechny mentorské skupiny s mentory i mentorovanými. Vždy se jednalo o pozorování přímé, nestrukturované a otevřené (Švaříček & Šedová, 2007). Autorka práce se sama účastnila všech výše zmíněných setkání, při kterých se snažila zachytit co nejpodrobnější popis situací. O účelu její přítomnosti věděl jak mentor, tak samotní účastníci peer-group mentoringu.

## **2.2 Analýza rozhovorů s přímými účastníky projektu Paedeia Café**

Na základě obsahové analýzy rozhovorů s mentory a studenty jsme nadefinovali sedm dominantních kategorií:

- role vedoucího skupiny
- diskuze ve skupině
- témata na mentorských setkáních
- vztah učitelů a studentů
- benefity pro začínající učitele
- projekty
- absence: téma zpětné vazby, teorie

Tyto kategorie jsou podrobně popsány níže a v některých pasážích porovnány s dyadické podobou mentoringu a výsledky výzkumu Hanny Korhonen a kol. (2017), který probíhal paralelně. V jejím výzkumu byl osloven větší počet respondentů z řad studentů, na druhou stranu mezi respondenty nebyli žádní mentoři.

### 2.2.1 Role vedoucího skupiny

„She's like the structure keeper.“<sup>12</sup>

Role vedoucího ve skupině je dominantní kategorií, ke které se hojně vyjadřovali všichni respondenti. Zmiňovali nejen, co má vedoucí skupiny na starosti ale také, jak se zapojuje do diskuzí či jak sami vnímají jeho roli. V rozhovorech se objevovaly role: lídr, organizátor, osoba udržující strukturu setkání, moderátor debaty, tvůrce atmosféry, jeden z nás, ale také třeba osoba servírující kávu.

Jako převažující pohled se jeví, že mentor je v této smíšené skupině především tím, kdo se stará o celkovou organizaci setkávání, vzájemnou komunikaci a udržuje strukturu schůzek tak, aby každý měl možnost zapojit se do diskuze a vyjádřit svůj názor v bezpečném prostředí. Student Otso shrnuje svůj pohled na práci mentora takto:

*„Ona [mentorka] pro nás rezervuje místo a nabídne vždy velmi chutné jídlo, zdarma kávu a vše ostatní. Ona zná strukturu. My jsme společně naplánovali témata, o kterých budeme diskutovat, ale ona má na papíře jejich seznam a říká nám, čím budeme pokračovat, jaké cvičení budeme dělat. Takže je takovým 'správcem' struktury.“<sup>13</sup>* (Otso)

Jak vidíme, tento student vnímá roli mentora hlavně po technické stránce, tedy jako organizátora či tajemníka. Samotní mentoři svou roli pojímali v širším rozsahu. V rozhovorech kladli důraz na důležitost zásahů do diskuze ve prospěch propojení teorie a praxe či aktivní práci na koherenci této různorodé skupiny. To je nezbytné především během prvních setkání, kdy je záhodno, aby se studenti a učitelé seznámili a aby z nich spadl počáteční ostych z práce v takto různorodé skupině. Proto na začátek setkání vkládali mentoři úvodní aktivity (například povídání o daném dni, psaní vlastností vzhledem ke jménu či představení talismanu). Také se snažili adekvátně řešit nastalé situace, aby se jak studenti, tak učitelé cítili na setkáních dobře. Svůj plán tedy museli občas přehodnotit a flexibilně se začít věnovat aktuálnímu tématu. Mentorka Tuula například říká:

---

<sup>12</sup> Překlad: Ona se stará o dodržování struktury.

<sup>13</sup> Vlastní překlad

*„Pokud se naskytne nějaký problém nebo se děje něco speciálního, musíte se o to nejprve postarat, nemá cenu jít k tomu specifickému, předpřipravenému námětu. Situace ve skupině musí být klidná a přijímající, tak aby se mohli soustředit na některá opravdová témata.“<sup>14</sup>*  
(Tuula)

Své počínání se mentoři snažili reflektovat a na dalším setkání přistoupit k případným problémům s novou strategií. Několik respondentů například uvádělo, že na prvním setkání někteří učitelé mluvili příliš dlouho, někdy dokonce o svých osobních tématech. Pro mentory tedy bylo výzvou tomuto jevu na dalším setkání zamezit a snažit se vyvážit zapojení učitelů a studentů. Jako další výzvy, nad kterými při přípravě setkání uvažují, uváděly mentorky propojování teoretického pohledu s většinou praktickým obsahem debat, podporování soudržnosti skupiny či míra jejich osobního zapojení do debat. Většinou se snaží být v pozadí a zapojovat se pouze pokud mohou podnítit další myšlenky či směr debaty, dodat teoretický pohled, podpořit zapojení některého z přítomných nebo naopak diskuzi ukončit. Mentorka Anna popisuje své zapojení takto:

*„Většinou se snažím být spíše v pozadí a dát prostor členům skupiny, ale pokud cítím, že by bylo dobré něco přidat nebo položit další otázku vztahenou k tomu, co někdo řekl, takže řeknu: ‘A co takhle?’, ‘Jak vnímáte tohle?’. Nebo se snažím, aby se zapojil ten, kdo ještě nic neřekl. Tohle mohu udělat. Především se snažím moc nemluvit, ale – znovu – když jsou některé diskuze zajímavé, mohu přidat i komentář.“<sup>15</sup>* (Anna)

Mentoři byli ve všech případech považováni za součást skupiny. Diskuze neorganizovali, slovo bylo mezi účastníky schůzky předáváno přirozeně. Nicméně si mentoři byli vědomi toho, že jejich role je přeci jen odlišná od role ostatních účastníků. Museli být připraveni do diskuze či situace zasáhnout, kdykoli bylo potřeba. V jedné mentorské skupině došlo k mírné diskrepanci, kdy mentorka nebyla „na stejné lodi“ jako ostatní členové skupiny, protože ona sama neučila na základní škole, ale hned po dokončení učitelského magisterského studijního programu zůstala na univerzitě a nastoupila na

---

<sup>14</sup> Vlastní překlad

<sup>15</sup> Vlastní překlad

doktorské studium. Bylo tedy pro ni občas těžké se zapojit do diskuzí, které se týkaly školní praxe. Student Otso to komentuje takto:

*„Takže když se bavíme o věcech týkajících se třídního učitele, ona se příliš nezapojuje, jsme to především my, učitelé a studenti, kteří diskutují. A ona je spíše tím, kdo má na starosti tu strukturu.“<sup>16</sup> (Otso)*

Celkově ale hodnotili studenti své mentory jako doslova „skvělé“. Oceňovali především jejich přístup, připravenost, profesionalitu a podporu bezpečné atmosféry.

Porovnání rolí mentorů v peer-group mentoringu a v mentoringu dyadickém je velmi těžko uchopitelné. Například definice DuBoise a Karchera (2006), kteří pojímají mentora jako zkušeného dospělého poskytujícího méně zkušenému chráněnci kontinuální vedení a instrukce, by se s finským velice nedirektivním pojetím rolí mentora vůbec nesetkávala. Samotní autoři peer-group mentoringu mluví o mentorovi jako o baristovi, který má na starosti servírování kávy a organizaci setkání. (Korhonen H.-M. , 2015) Bližší je náhled na problematiku od Clutterbuckera (2004), který zdůrazňuje, že mentor by měl být nápomocen mentorovanému v jeho učení, také být posluchačem a vzorem. Je tedy otázkou, kdo je v peer-group mentoringu vlastně mentorem a mentorovaným, protože úkoly mentora popisované v dyadické formě mentoringu (např. podpora, motivace, seznámení s pracovní pozicí, pomoc při budování sítě známostí či při stanovování cílů a prostředků k nim vedoucím, naslouchání) se v peer-group variantě dělí mezi zkušené učitele a samotného mentora-baristu. Učitelé jsou garanty praktických zkušeností a odborníky se znalostmi oboru, ale i na ně se vztahuje působení mentora. Mentor je tím, kdo podněcuje učení, přemýšlení (jak u studentů, tak u učitelů), tvoří atmosféru, ale snaží se do diskuzí příliš nezapojovat. U účastníků poté často převládá pohled na mentora jako organizátora. Některé role v peer-group mentoringu zcela chybí. Například nikdo neprovádí supervizi (Průcha, Walterová, & Mareš, Pedagogický slovník, 2009), ani mentorovaným neříká, přesně co jak mají dělat.

---

<sup>16</sup> Vlastní překlad

### 2.2.2 Diskuze ve skupině

„They don't actually need me.“<sup>17</sup> „We've had a lot of great conversation about the teacher job.“<sup>18</sup>

Diskuze, sdílení a výměna zkušeností jsou zásadními nástroji peer-group mentoringu. Proto je jím věnována v této analýze samostatná kategorie. Nejprve se budeme zabývat podobou diskuzí, jejími pozitivy a negativy. Poté krátce zmíníme obsah diskuzí (těmi se podrobně budeme zabývat kategorií „Témata“) a zapojováním mentora. V závěru opět porovnáme pojetí v dyadickém a peer-group mentoringu.

Většina respondentů považovala diskuze mezi členy mentorských skupin za přirozené, i když někdy se míra zapojení studentů a učitelů poněkud lišila. Například student Otso zdůrazňoval, že učitelé v jeho skupině přidávali do debat svůj pohled z praxe, ale ani jednou neřekli, že věci prostě tak fungují a jak by co měli začínající učitelé dělat. Naopak studenti Matilde a Samuel několikrát v rozhovorech uvedli, že oni, studenti, někdy při diskuzích spíše poslouchali či kladli otázky, na které učitelé odpovídali. Role v diskuzi shrnuje student Samuel takto:

*„Myslím si, že [učitelé] v rámci témat přinášejí také své každodenní problémy, takže říkají vlastní pohled na věc, a tím pádem i častěji mluví. A my se spíše ptáme.“<sup>19</sup> (Samuel)*

Přitom studenti (kromě mentora) by mohli být právě těmi, kdo přináší do diskuzí teoretický pohled, který si utvořili během svého studia. Právě propojení znalostí ze studia a praktickým zkušenostmi učitelů je i jedním ze záměrů peer-group mentoringu (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012). Mentorka Tuula referuje o přínosu do diskuze jednoho studenta takto:

*“Vzpomínám si na jeden moment, kdy jeden ze studentů zmínil něco, co předtím slyšel na přednášce z pedagogické vědy. Byl to z mého pohledu poněkud překvapivý vstup. A velmi dobře se hodil k tématu, ale nešli jsme příliš do hloubky.“<sup>20</sup> (Tuula)*

---

<sup>17</sup> Překlad: „Oni mě vlastně nepotřebují.“

<sup>18</sup> Překlad: „Měli jsme spoustu skvělých diskuzí o učitelském povolání.“

<sup>19</sup> Vlastní překlad

<sup>20</sup> Vlastní překlad

V rozhovorech ale nebylo toto propojení teorie a praxe příliš často zmiňováno a i z citace mentorky Tuuly je zřejmé, že takový vklad ze strany studentů byl spíše výjimečný.

Dále respondenti z řad studentů uváděli, že v jejich skupině je někdy těžké se vůbec dostat ke slovu, protože všichni chtějí vyjádřit svůj názor. O tom mluví i mentorka Tuula, ale zdůrazňuje zkušenosti z učitelské práce a profesionalitu účastníků, který jsou schopni vyjádřit svůj názor, ale dát také prostor ostatním. To se očividně nedaří zcela ve všech mentorských skupinách, protože studentka Matilde v rozhovoru zmiňuje, že na jejich druhém setkání toho měla jedna z účastnic tolik na srdci, že mluvila o svých osobních problémech přibližně půl až třičtvrtě hodiny, což respondentce přišlo jako zbytečné plýtvání časem. Dle názorů dotazovaných je někdy potřeba se odchýlit od připravených témat a věnovat se aktuálním problémům nebo nechat diskuzi plynout, pokud se ubírá zajímavým směrem. Na druhou stranu většinou by se mělo jednat o problémy spojené s učitelskou profesí, tak aby mohli tyto zkušenosti a poznatky využít i ve své praxi.

I přes tyto různorodé zkušenosti hodnotí respondenti sebe a ostatní členy skupiny jako rovnocenné a ani nevyjadřují se stavem diskuzí nespokojenost. Zdůrazňují důležitost aktivního zapojení všech členů, naslouchání a vzájemné ohleduplnosti. Právě rovnost a vzájemný respekt jsou dvěma z hlavních principů finské podoby peer-group mentoringu. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012)

Tomu napomáhají i tzv. aktivity na zahřátí (warm-up activities), které mentoři zařazují na začátek setkání a jsou zaměřeny na sebezpoznání a poznání členů mezi sebou, tak aby byl navozen pocit důvěry a rovnosti všech účastníků mentorské skupiny (i mentora).

Většinou skupiny diskutují o předem připravených tématech. Dále skupina řeší aktuální problémy (většinou praktického rázu), na základě poptávky některého z členů nebo na podnět samotného mentora. Například student Samuel si pochvaloval, jak byl schopen ovlivnit téma diskuze, takže se celá skupina zabývala něčím, co zajímalo jeho samotného. A dodal, že na základě diskuzí se změnil jeho názor na některé z témat:



*„Hodnocení. Já jsem byl proti numerickému známkování pro malé děti, ale v diskuzi byl zmíněn velmi dobrý argument o těch známkách, takže jsem trochu na tohle téma změnil názor.“<sup>21</sup> (Samuel)*

Pro studenty bylo také důležité, že slyšeli, že i učitelé mají obavy či pochybnosti v některých oblastech výchovy a vzdělávání, že si kladou stejné otázky jako oni sami. Podpořil se tím jeden z cílů peer-group mentoringu, kterým je zmírnění nejistoty vycházející z pozice začínajícího učitele. (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, & Tynjälä, 2017)

Role mentora je v diskuzích poměrně jasná. On je tím baristou zajišťujícím příjemné prostředí, uvádí diskuze, směřuje otázkami a podněcuje k zapojení ty, kteří do té doby mnoho neřekli. Jinak nechává skupinu, aby si směr hovoru určovala sama, svůj názor příliš nevyjadřuje, diskuzi nehodnotí. Mentorka Tuula, například, vidí své zapojení do diskuze takto:

*“Já možná řeknu: ‘Co že to je dneska za téma?’ ‘No ano, tohle!’, a pak začnou. Oni mě vlastně nepotřebují. Ale já neodcházím. Sedím tam s nimi a jsem součástí skupiny. Když mám co říct, řeknu to.”<sup>22</sup> (Tuula)*

Jak bylo popsáno výše, mentoři se starají především o příjemné prostředí. S tím souvisí i zmírnění ostychu (především na straně studentů) a navození atmosféry rovnosti. K tomu využívají krátké úvodní aktivity, například v podobě testu osobnosti či hry. V některé ze skupin si také na začátku stanovili pravidla, dle kterých se chtějí ve skupině řídit. Více sděluje Anna:

*“Opravdu jsme mluvili o jakýchsi pravidlech a způsobech, jak budeme pracovat, principech práce, proč to děláme, jaké jsou naše cíle a na jakých pravidlech se jako skupina shodneme.”<sup>23</sup> (Anna)*

Považuji za nutné také zmínit detail, který je odlišný ve Finsku a v České republice a může mít na spolupráci učitelů se studenty, pocit rovnosti, otevřenost a spolupráci vliv. Ve

---

<sup>21</sup> Vlastní překlad

<sup>22</sup> Vlastní překlad

<sup>23</sup> Vlastní překlad

Finsku je běžné, že si studenti s učiteli (i na vysoké škole) tykají, tím pádem je dle našeho názoru navazování rovnocenné a otevřené komunikace o něco snazší.

Pokud bychom měli porovnat diskuze v dyadické pojetí mentoringu s peer-group mentoringem, první významnou odlišností by byl jistě počet účastníků a tím i složitější struktura komunikace. V peer-group mentoringu o tématech se účastní diskuze přibližně šest osob najednou, je tedy přirozené, že někteří pouze poslouchají, další jsou v diskuzi dominantní. V dyadickém mentoringu probíhají diskuze ve dvojici – zkušený mentor a méně zkušený mentorovaný. Dále je ale již těžší diskuze a komunikaci v mentoringu porovnávat, protože jakákoli interakce mezi mentorem a mentorovaným v dyadické formě mentoringu je ovlivněna mnoha faktory, například zvoleným modelem mentoringu, procesy mentoringu, stylem poskytované podpory či stanovenými cíli. (Píšová & Duschinská, Mentoring v učitelství, 2011) Za společný znak můžeme určitě považovat to, že diskuze je vnímána jako důležitá technika mentorské práce. Ve zkoumaném peer-group mentoringu je sice mentor v pozadí, do diskuze se zapojuje minimálně, ale o to pečlivěji vytváří prostředí a podmínky k tomu, aby rozhovory probíhaly mezi studenty a zkušenými učiteli, zajišťuje, aby se bavili o tématech, která zajímají všechny zúčastněné.

### **2.2.3 Témata na mentorských setkáních**

*„Students were really happy to hear some practical issues.“<sup>24</sup>*

V této kapitole se zaměříme na to, jaká témata jsou na mentorských setkáních probírána, kdo o nich rozhoduje a zda jsou vždy dominantní částí schůzek. Opět také porovnáme témata s dyadickou formou mentoringu.

Všichni respondenti se shodují na tom, že na prvním setkání si stanovila skupina společně seznam témat, o kterých chtějí na následujících setkáních diskutovat. Tento seznam má na starosti mentor, který téma na začátku každého setkání připomene a také má tento list fyzicky u sebe. V rozhovorech byla respondenty uvedena tato témata: finský rámcový

---

<sup>24</sup> „Studenti byli velmi rádi, že slyší některá témata z praxe.“

vzdělávací program, problematické situace v učitelské profesi (práce s dětmi, náročnost práce), dovednosti potřebné k tomu stát se učitelem, autorita učitele, podoba učitelského povolání v budoucnosti, práce třídního učitele, rodičovství, hodnocení, tématické vyučování (phenomenon-based learning), práce a spokojenost v práci, time management.

Téma finského rámcového vzdělávacího programu bylo v roce konání tohoto výzkumu (2016) velice aktuální, protože právě vrcholily přípravy na reformu předškolního a základního finského školství. Obsah reformy přinášel změny v hodnocení, změnu role žáka a učitele, pojetí vyučování (víceoborové výukové moduly), využívání informačních a komunikačních technologií, podoby průřezových kompetencí, výuky jazyka atd. (Finnish National Board of Education, 2013) (Finnish National Board of Education, 2014) Nejednalo se o kosmetické změny, ale o zásadní vývoj pojetí kurikula a role účastníků vzdělávacího procesu. Proto bylo toto téma dominantní i na mentorských setkáních. Mentorka Anna zmiňovala, že téma zajímalo jak studenty, kteří o reformě četli v rámci svého studia, tak učitele, kterých se reforma bezprostředně týkala. Student Samuel poznamenal, že z jich skupinové diskuze nad tímto tématem vyplynulo, že například z nového hodnocení žáků mají obavy i zkušení učitelé.

Dalším tématem byla autorita učitele. Zde členové skupiny diskutovali o tom, jestli může učitel přiznat, že něco neví, zda může být stále studentem (vzdělávajícím se) a jak tento postoj ohrožuje učitelskou autoritu. Poslední téma, které se chystáme rozvinout, je rodičovství. Toto téma totiž do své mentorské skupiny přinesl student Samuel, aby získal názor zkušených učitelů při psaní své závěrečné práce:

*“To byla moje myšlenka mluvit o rodičovství. Já dělám právě teď bakalářskou práci na toto téma, takže jsem se o tom chtěl dozvědět více. Jaké styly rodičovství existují a jak ovlivňují dítě a takové věci. Mohl jsem opravdu ovlivnit toto téma. Prakticky jsme se bavili o všech těch věcech, o kterých jsem mluvit chtěl.”<sup>25</sup> (Samuel)*

Respondenti ale i vyjadřovali, že ne vždy se k těmto připraveným tématům během setkání dostali. Někdy totiž vyvstala nějaká aktuální témata, která se většinou týkala situace

---

<sup>25</sup> Vlastní překlad

ve škole jednoho z učitelů, každodenních problémů či praktických rad z učitelského života typu „Co dělat, když...“, kterým se skupina chtěla věnovat. Mentor jejich diskusi neovlivňoval. Studentka Matilde udávala konkrétní příklad, kdy se ve skupině bavili o tom, co dělat a komu volat, pokud se dítě ve škole sebepoškozuje. V jednom případě se ale stalo, že členka skupiny mluvila pouze o svých osobních problémech, z čehož respondentka, která se setkání účastnila, nebyla nadšená (více v předchozí kapitole).

Úkolem mentorů bylo využít seznamu témat z prvního setkání pro přípravu teoretického pohledu na dané téma. Bohužel ne vždy byl na čtení článku či výzkumu čas, proto se i stalo, že mentor dal účastníkům materiál k prostudování s tím, že se o tom pobaví na dalším setkání.

Pro porovnání témat v dyadickém a peer-group mentoringu využijeme teoretický pohled, který uvádějí Pišová a Duschinská (2011). Ty představují například Tomův koncept tzv. problematických oblastí, které jsou často při mentoringu začínajících učitelů diskutovány. Takovými oblastmi jsou procesy vyučování/učení, znalost vyučovaného předmětu, etické a politické principy, ze kterých vyučování vychází, a vzdělávací instituce. (Valli, 1992) Autorky doplňují ještě novější oblasti: učitelovo profesní já, sebesystém, identita učitele, emoční aspekt učitelství.

Ná základě tohoto teoretického pohledu a analýzy odpovědí respondentů můžeme říci, že peer-group mentoringové skupiny se věnovaly především oblasti procesů vyučování/učení a to například diskuzí o finském rámcovém vzdělávacím programu, hodnocení, tématickém vyučování, time managementu. Další témata - autorita učitele, dovednosti potřebné k tomu stát se učitelem, práce a spokojenost v práci a podoba učitelského povolání v budoucnosti - bychom zařadili do oblasti „identita učitele“ a „učitelovo profesní já“. Respondenti neuvedli žádná témata, která by se týkala problémových oblastí „znalost vyučovacího předmětu“ nebo „vzdělávací instituce“, což je vzhledem ke složení členů skupiny (studenti učitelství a učitelé z různých základních škol) pochopitelné. Nicméně je velmi pravděpodobné, že i tyto oblasti byly během setkání alespoň okrajově zmiňovány.

Za specifikum zkoumaného peer-group mentoringu můžeme považovat, že si členové skupiny již na prvním setkání určili ve spolupráci s mentorem témata diskuzí a dle

plánu poté postupovali. Na každém setkání dominovalo zvolené téma, ke kterému si navíc mentor někdy připravil teoretický vstup či aktivitu. Musíme ale také zmínit, že z výpovědí respondentů je patrné, že na některých setkáních dominovala ne ta předem smluvená, ale spíše témata vzešlá z aktuální situace některého ze členů skupiny.

#### 2.2.4 Vztah učitelů a studentů

„We are together equals.“<sup>26</sup>

Vztahy studentů a učitelů budeme v této kapitole zkoumat ve dvou úrovních. Zprvė se podíváme na vztahy členů skupiny, učitelů i studentů, během společného setkání, zadruhé krátce nahlédneme do vztahu dvojic: učitel – student spolupracujících na školních projektech.

Slovo, které se u respondentů objevovalo nejčastěji, bylo „equal“. Jak studenti, tak mentoři označovali účastníky jako rovnocenné a to i přes to, že měli odlišný věk i profesní zkušenosti. I přesto, že se občas stalo, že učitelé mluvili během debat častěji, dotazovaní popisovali komunikaci a spolupráci jako bezproblémovou a plynulou. Studenti vyzdvihovali, že měli s učiteli mnoho společného, nedostávalo se jim soudů a nechtěných rad, ale vyslechnutí a diskuze. Student Otso říká:

*“Ti učitelé mě a ostatní studenty opravdu poslouchají, když mluvíme o tom, jak přemýšlíme nad vyučováním. Komentují to a zdá se, že je to zajímavé. My sami jsme už skoro učiteli a já si myslím, že to je důvod, proč nás vmínají jako sobě rovné a jako budoucí učitele, kteří jsou pouze opravdu odlišní od nich samotných. Ve skupině jsme opravdu odlišné osobnosti, to se mi hodně líbí.” (Otso)*

Pohled mentorek je trochu jiný. Shodnou se s ostatními respondenty, že učitelé a studenti se snaží si být rovni, jsou k sobě ohleduplní, dávají si vzájemně prostor. Nicméně Anna přeci jen vidí učitele více jako experty, u nichž se studenti ujišťují, že danou problematiku chápou správně. Učitelé se ale studenty v žádném případě nesnaží učit, spíše

---

<sup>26</sup> Jsme si navzájem rovni.

se jim snaží ukázat svůj pohled. Sebe sama mentorka Tuula vnímá jako rovnocennou ostatním účastníkům, ale je si vědoma toho, že ona je tím, kdo má nabízet teoretické vstupy do diskuzí.

Vztah mezi dvojicemi, učitelem a studentem spolupracujícími na projektech přímo na školách, se z rozhovorů ukazuje být ještě bližším. Učitelé se „svými“ studenty tráví více času, setkávají se mimo Peadea Café a plánují spolu vyučování. Znají se i v jiné roli a situacích, než nabízí setkání celé skupiny, baví se nejen o učitelství, ale i o svém soukromí. Jak popisuje Matilde:

*„Myslím, že se už dobře známe a můžeme se bavit i o jiných věcech. Například já bych mohla mluvit o něčem, co se děje v mém životě, o něčem velkém jako ‘Oh, v létě jedeme na tenhle výlet’ a takové věci.” (Matilde)*

Vztah mezi učiteli a studenty tak, jak je pojímán ve zkoumané podobě mentoringu, bychom mohli považovat za velmi podobný vztahu mentora a mentorovaného v dyadickém mentoringu tak, jak je o něm přemýšleno v současné době, tedy jako o vztahu dvou sobě rovných osob, které se učí spolu a od sebe navzájem (Salinitri, 2005). Respondenti často zmiňovali, že během setkání se studenti cítili rovnocenní učitelům, mohli s nimi mluvit otevřeně o tématech, která je zajímala, ale nedostávalo se jim nevyžádaných rad, ale vyslechnutí a popisu osobní zkušenosti. Učitelé byli považováni za experty, kteří neinvazivním způsobem předávají své zkušenosti studentům. Tento popis by odpovídal pojetí mentorského vztahu, jak ho definuje například Johson (2008), tedy vztah založený na důvěře, sdílení zkušeností a nehodnotícím přístupu. Stanius a Russell (2000) zase zdůrazňují důležitost právě tolikrát respondenty zmiňované rovnosti účastníků mentoringu. Výše uvedenou tezi o podobnosti vztahů podporuje i to, že někteří studenti považovali právě zkušené učitele za mentory a taky je tak při rozhovorech označovali.

### 2.2.5 Benefity pro začínající učitele

*„Every time I leave the Paedeia Café I think it's cool to be a teacher, or become a teacher.“<sup>27</sup>*

Z rozhovorů také můžeme usuzovat, jaké benefity vidí studenti v zapojení do projektu Paedeia Cafe.

Benefitem, který zmiňovali všichni studenti, bylo jednoznačně udělení kreditů (ECTS<sup>28</sup>) do jejich studia na pedagogické fakultě. Celkově za svou účast získali 7 kreditů, což by mělo odpovídat přibližně 175 až 210 hodinám jejich práce. (European Commition, 2015) Běžné předměty magisterského studia mívají 2-3 kredity. V rámci tohoto předmětu se museli studenti účastnit čtyř až šesti setkání skupiny, navštívit školu, ve které připravovali svůj projekt, setkávat se a plánovat výuku s přiděleným zkušeným učitelem, ve spolupráci s ním pak realizovat projektovou výuku. Další povinností bylo psaní tzv. „learning dairy“, kam studenti zapisovali své zkušenosti se skupinou, a odevzdání závěrečné reflexe celého Paedeia Cafe. (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, & Tynjälä, 2017)

Dalším benefitem pro studenty bylo nabytí praktických zkušeností, diskuze o situacích z praxe, o konkrétních postupech řešení nastalých problému. Dle jejich slov byl právě tento pohled z praxe doplněním jejich studia na univerzitě. Cítili se také lépe připravení na vstup do praxe, sdělovali, že se méně bojí nástupu do učitelské profese. Student Otso své myšlenky shrnuje takto:

*“Alespoň tedy v mojí hlavě se ta mezera mezi světem studentů a učitelů a vyučování v praxi zmenšila. Ted' vím, že existují učitelé, kteří učí například už dvacet let a stále o tom hluboce přemýšlí, nechodí jen do školy denně a nedělají věci tak, jak jsou zvyklí. Takže se ted' méně bojím jít pracovat do školy s již zkušenými učiteli.” (Otso)*

Obecně studenti vyjadřovali, že byli rádi za to, že mají kde vyjádřit svůj názor, že se jim zvýšilo profesní sebevědomí. Nahlédli do učitelství trochu hlouběji, změnili na některé věci názor, získali odpovědi na své otázky, nebo začali přemýšlet o tématech, která je do té doby nenapadla. Co víc, jednomu z dotazovaných se dokonce podařilo získat díky projektu

---

<sup>27</sup> Pokaždé, když opouštím Paedeia Café, si myslím, že je cool být učitelem nebo se jím stát.

<sup>28</sup> European Credit Transfer System

práci na škole, kde v rámci Paedeia Café realizoval svůj projekt. Při nepřítomnosti zkušené učitelky, se kterou pracoval, se stal jejím náhradníkem a suploval její vyučovací hodiny.<sup>29</sup> Jiná respondentka přemýšlí o tom, že by taková setkání sama organizovala pro učitele na škole, kde bude sama vyučovat:

*“Chtěla bych v tomhle pokračovat i v tom školním světě s ostatními učiteli, například se všemi učiteli třetího ročníku nebo úplně se všemi učiteli” (Matilde)*

I na základě tohoto poměrně málo obsáhlého kvalitativního výzkumu, můžeme říci, že je znát odlišné pojetí zapojení studentů do Paedeia Café. Někteří jej vnímají především jako poměrně snadný způsob dosažení sedmi kreditů, někteří se naopak snaží aktivně participovat a odnést si z času stráveného jak spolupráci s přidělenými zkušenými učiteli a ze setkání co nejvíce. Je znát, že přemýšlí o své zkušenosti a snaží se ji reflektovat. Podobný závěr má i výzkum Korhonen a kol. (2017), kteří v kvalitativním výzkumu stejného ročníku Paedeia Café došli k poznání, že zkušenosti zapojených studentů se značně liší jak v hloubce, tak ve způsobech učení. Někteří setkávání vnímali jako coffee break, někteří jako vzájemnou vrstevnickou podporu. Pro některé to byl způsob konstruování vlastní identity či forma participace v profesní komunitě. Poslední zmíněné považují autoři článku za nejhodnotnější.

Benefity začínajících učitelů v dyadickém mentoringu pro začínající učitele zkoumali například Hobson a kol. (2009), kteří uvádí jako hlavní benefity: nárůst sebevědomí a sebedůvěry, zmírnění pocitu izolace, profesní růst a zefektivnění řešení problémů a sebereflexe, dále také zlepšení dovedností v chování a managementu třídy, pracovní zátěže i v time managementu. Důležitá je také osoba mentora, která pomáhá mentorovanému v celkové socializaci na nové prostředí.

Na základě výše uvedených informací, můžeme nalézt podobnosti v tom, jaké benefity si mentorování odnáší: zvýšení sebevědomí, profesní růst, podporu při socializaci v novém školním prostředí (i když u našich respondentů se jednalo jen o krátkodobý projekt

---

<sup>29</sup> Z neformálních rozhovorů s dalšími účastníky Paedeia Café víme, že stejně jako tento respondent získala práci ještě jedna studentka z jiné mentorské skupiny.



na školách). Společným benefitem je také zmírnění pocitu izolace, ač u studentů peer-group mentoringu jde spíše o zmírnění pocitu izolace od komunity zkušených učitelů z praxe. Vzhledem ke specifčnosti Paedeia Café, nezískali studenti tolik nových dovedností z oblasti time managementu, managementu třídy či pracovní zátěže.

## 2.2.6 Projekty

*„...the beginning of the project it's been really nice to be with the children, something different, not teaching from a book...”<sup>30</sup>*

V rámci Paedeia Café mají studenti za úkol realizovat na základní škole, ve třídě určeného zkušeného učitele s jeho pomocí projektovou výuku. Jedná se o povinnost, která byla v daném školním roce pilotována.

Během semestru, ve kterém probíhala setkání mentorské skupiny, strávili studenti několik dnů ve třídě daného učitele, scházeli se s ním na plánovaných schůzkách. Studenti měli odpovědnost za přípravu projektu, jeho organizaci, učili sami nebo ve spolupráci s jiným studentem, učitelé jejich práci pouze dozorovali. Mohli si také zvolit téma projektu, u našich respondentů to byla příprava třídního časopisu a starověké Řecko.

Respondenti si spolupráci se svými učiteli pochvalovali, většinou ji označovali jako velmi dobrou či bezproblémovou. V některých případech dokonce učitelé poskytovali studentům podporu nad rámec svých povinností. Student Samuel uvádí tento příklad:

*“Jedna mentorka a já jsme si poměrně blízko, ona mi například mimo ty setkání posílá nějaké věci týkající se těch vzdělávacích lekcí a takové věci. A když je nemocná, požádá mě, jestli bych ji mohl nahradit na den nebo týden.” (Samuel)*

Z citace je také zřejmé, že student označuje zkušeného učitele jako mentora, což bylo u respondentů poměrně časté. Vedoucího skupiny nazývali spíše jako coffemakera, organizátora či vedoucího skupiny (viz kategorie Role vedoucího skupiny) nebo jej také označovali slovem mentor, ale přisuzovali mu úkoly spíše organizačního charakteru. Oba

---

<sup>30</sup> ... na začátku projektu bylo velmi milé být s dětmi, něco jiného než učení z knihy...

dotazování mentoři – vedoucí skupiny – věděli, že studenti pracují na projektech, ale v rozhovoru se ale o nich zmiňovali na rozdíl od studentů minimálně.

Projekty v podobě, jak je realizuje Paedeia Café, se kvůli svým specifikům (vztah zkušený učitel – student spolupracující na projektu, ale zároveň jsou oba členy stejné mentorské skupiny) nedají snadno porovnat s jinými formami praxe začínajících učitelů na školách. Zajímavé je například, že student nerealizuje výuku sám (ač se jedná o studenty vyšších ročníků s absolvovanými učitelskými praxemi), ale společně s učitelem a s učitelem také výuku plánuje. V rozhovorech jsme ale nedozvěděli, zda student dostane zpětnou vazbu na svůj výkon nebo má nějaký prostor na sebehodnocení, což je u praxí začínajících učitelů běžné.

## 2.2.7 Absence: téma zpětné vazby, teorie

*„I think teaching should be based on these theories but I think every teacher seems to have their own theory...“<sup>31</sup>*

*„The theory thing again is a bit difficult.“<sup>32</sup>*

Z rozhovorů vzešla také kategorie „absence“. Jsou tím myšleny oblasti, o kterých se v rozhovorech příliš nemluvalo nebo se ukázalo, že nejsou respondenty považovány za zásadní, i když by měly být přirozenou součástí mentorských setkání. Těmito oblastmi jsou teorie a zpětná vazba.

Dle autora myšlenky Paedeia Café Hannu Heikkinena a článku Korhonen a kol. (2017) je jedním ze záměrů těchto mentorských setkání propojování teoretických znalostí studentů s praktickými zkušenostmi učitelů. Také jedním z úkolů mentora je vnášet do diskuze teoretické poznatky, například pomocí odborných článků. Na základě výpovědí našich respondentů ale musíme konstatovat, že se tomu příliš neděje. Poměrně často zmiňovali, že zatím jejich mentoři žádný teoretický vzhled nepřinesli, že se ve skupině bavili výhradně o praktických zkušenostech nebo o tématech, která je zajímala. Jedna respondentka

---

<sup>31</sup> Myslím si, že vyučování by mělo být založeno více na teoriích, ale vypadá to, že každý učitel má spíš svou vlastní teorii...

<sup>32</sup> „Ta teorie, znovu, to je trochu obtížné.“

uvedla, že jejich mentorka měla jednu připravenou teorii k tématu, ale respondentka už si nepamatovala, čeho přesně se vstup týkal. Tato respondentka také uvedla, že ona sama nemá žádnou teorii, na jejímž základě by vyučovala a to ani po absolvování třech učitelských praxí. Jiný student naopak sdělil, že on sám přinesl do diskuze teoretický pohled. Mentorky obě vyjádřily, že měly nebo mají v plánu teorii na setkání vnášet, ale že se jim to zatím moc nedařilo. Mentorka Tuula uvádí příklad, jak se vyvinula situace na jednom z jejích setkání:

*“Ve škole dvou učitelek se odehrávalo něco důležitého a ony se nemohly uvolnit bez toho, aby s námi o tom mluvily. Bylo to pro ně celkem důležité a pro ostatní bylo dobré se naučit, co se může stát, minimálně pro naše studenty. Takže jsme neměli dostatek času na teorii, kterou jsem měla připravenou, a zmínila jsem to na konci setkání a oni mě požádali ‘Prosím, dej nám ty články, my si je přečteme doma a pobavíme se o tom příště’.”<sup>33</sup> (Tuula)*

A doplňuje, že se „to nestane samo“, že by byl vnesen nějaký teoretický pohled. Je si vědoma toho, že je to jejím úkolem a snaží se na to také při setkáních myslet. Mentorka Anna zase mluvila o tom, že ve skupině diskutují témata, o kterých se studenti učili na univerzitě, takže si mohou propojovat své teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi učitelů.

Zajímavé je, že všichni respondenti se shodují, že propojení teorie a praxe je velmi důležité a nezbytné pro kvalitní práci. Slovní spojení „mělo by“ nebo „řekl bych“ byla v jejich odpovědích týkajících se této oblasti velmi častá. Zdá se tedy, že všichni si přejí, aby byl teoretický vhled součástí diskuzí mentorské skupiny, ale ještě nebyl nalezen (alespoň u dotazovaných) způsob, jak tento záměr uskutečnit.

Otázka zpětné vazby je opět vnímána jako důležitá, alespoň co se týče zpětné vazby na práci mentorů. Nicméně ani jedna z mentorek zatím dle svých slov zpětnou vazbu od členů své skupiny systematicky nezískávala a to ani přes to, že jim to bylo doporučováno v mentorském tréninku, kterého se obě účastní. Mentorka Tuula říká:

---

<sup>33</sup> Vlastní překlad

*“Když jsme měli za úkol v tréninku reflektovat jedno setkání, napsala jsem: ‘Myslím, že si to užili, protože nemohli odejít, jen tak tam pobývali, chtěli ještě hrnek kávy a chtěli mi pomoci uklidit.’ Takže alespoň nějak jsem nad tím přemýšlela.”<sup>34</sup> (Tuula)*

I mentorka Anna na základě mentorského tréninku přemýšlela nad tím, že by si na dalším setkání řekla o zpětnou vazbu.

Z odpovědí dvou studentů se dá i předpokládat, že i oni by uvítali, pokud by mohli vyjádřit svůj názor na průběh a vedení mentorského setkání. Studentka Matidla v rozhovoru uváděla příklad, kdy „už chtěla něco mentorce říct, protože nebyla příliš spokojená s průběhem jednoho z jejich setkání, ale nakonec to neudělala“. Student Otso zase často mluvil o tom, že jejich mentorka se nezapojuje do diskuzí, protože nemá stejnou učitelskou zkušenost jako členové skupiny. Že je spíše tím, kdo objednává místnost, servíruje kávu a udržuje strukturu setkání. Takový pohled minimálně jednoho z účastníků na svou roli ve skupině by měl mentor vědět – a mohl zjistit pomocí zpětné vazby.

Jakékoli jiné poskytování zpětné vazby nebylo v rozhovorech zmíněno, nevíme tedy, zda a případně jak probíhá zpětná vazba ve dvojici učitel – student při plánování a realizaci školního projektu. Víme, že ani učitelé, ani studenti nezískávají žádnou zpětnou vazbu od mentora během ani po mentorských setkáních. Z našeho pohledu je poskytování zpětné vazby zásadní pro rozvoj osobnosti, v případě mentorských setkání může sloužit i jako způsob korekce náhledu na sebe sama a na své vystupování a komunikaci ve skupině.

Propojení teorie a praxe, stejně jako poskytování zpětné vazby je důležité a problematické také v dyadickém mentoringu. Například ve výzkumu mentoringu v přípravném vzdělávání učitelů, který popisují Pišová a Duschinská (2011) se také ukazuje, že zkoumaní účastníci mentoringu mají nízkou schopnost teoretické reflexe a jsou příliš zaměřeni na praktické dovednosti a jen minimum z nich dokáže tento nedostatek identifikovat. V jiném výzkumu, který autorky uvádějí, se mentoři vyhýbali kritice studentů z obavy, že by se narušil jejich vzájemný pozitivní vztah. Vidíme tedy, že tento jev se

---

<sup>34</sup> Vlastní překlad

objevuje ve více studiích zabývajících se mentoringem nehledě na to, zda se jedná o jeho peer-group či dyadickou podobu.

## **2.3 Rozhovor s vedoucím projektu Osaava Verme Hannu Heikkinenem**

V rámci výzkumu jsme vedli rozhovor také s vedoucím pracovníkem programu Osaava Verme. Projekt Paedeia Café je součástí programu Osaava Verme. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem bylo získat odpovědi na výzkumné otázky a také zvýšit validitu celého výzkumu (Blaikie, 1991) doplněním pohledu této zainteresované strany.

### **2.3.1 Projekt Paedeia Café – fungování a organizace**

Vedoucí projektu Osaava Verme profesor Hannu Heikkinen se mentoringem systematicky zabývá od roku 2001. V této době byl zapojen do jednoho z projektů univerzity zaměřeným na výzkum a vývoj mentoringu. Cílem bylo vyvinout vzdělávání pro mentory. Tomuto projektu se věnoval několik let, poté se začal věnovat dalšímu projektu, ze kterého vzešla současná podoba peer-group mentoringu. Myšlenka skupinového mentoringu měla počátek v praktickém zdůvodnění - byla ekonomičtější, navíc se ukázala být efektivnější a přínosná i pro účastníky, kteří se vzájemně podporovali, sdíleli své znalosti a získali více podnětů a perspektiv od ostatních členů skupiny. Proto se rozhodli tento model záměrně rozvíjet. Poté, k jejich překvapení, se finské Ministerstvo vzdělávání a kultury rozhodlo zakoupit tento model pro všechny instituce zabývající se vzděláváním učitelů po celé zemi a tak vznikl v roce 2010 program Osaava Verme, který funguje dodnes. Konkrétní myšlenka Paedeia Café vzešla také z mezinárodního projektu financovaného Evropskou unií, ve kterém se snažili propojit studenty učitelství a začínající učitele se zkušenými učiteli.

Na začátku projektu bylo podle Heikkinena obtížné získat síť kontaktů, například získat kontakty na katedře učitelství, na jednotlivé učitele na univerzitě, ředitele škol, učitele i zástupce municipalit, a vysvětlit jim, o čem Paedeia Café je a jaké jsou jeho přidané hodnoty. To považoval Heikkinen za náročné, ale také za klíčové pro úspěch

projektu. V současné době je vše formalizováno, Paedeia Café je součástí studijního programu na Univerzitě v Jyväskylä a do projektu jsou zapojeni i univerzitní učitelé.

Na otázku, jaký je správný poměr mezi zachováváním dané struktury a vlastním přístupem a úsilím mentora, odpověděl, že mentoři v Paedeia Café, stejně jako všichni učitelé ve Finsku, mají velkou míru důvěry a autonomie. Všichni mentoři v tomto programu jsou vlastně sami učitelé, mají navíc absolvovaný trénink v mentoringu, díky kterému vědí, jaká je jejich role, co se od nich očekává a co a jak mají dělat. Například v peer-group mentoringu je kladen velký důraz na rovnost ve skupině, takže pokud někdo dominuje konverzaci, je úkolem mentora, aby se postaral o spravedlivé rozdělení času mezi všechny účastníky. Není možné, že by někdo zabíral čas věnovaný ostatním. Za důležitý prvek fungování skupiny považuje Heikkinen tzv. dohodu o společné práci, kde jsou uvedena základní pravidla spolupráce ve skupině, na kterých se shodnou na prvním setkání všichni účastníci. Jedním z pravidel je, že nemohou mluvit nebo se emočně zabývat problémy, které řeší společně se skupinou, mimo skupinu.

Do budoucna by Hannu Heikkinen chtěl, aby tato podoba Paedeia Café pokračovala a aby se vyvíjela. Problém ale může dle jeho slov nastat při financování projektu, protože na tuto specifickou formu peer-group mentoringu jsou kombinovány různé finanční prostředky (pro přípravu učitelů, pro další vzdělávání učitelů) a někdy je velmi složité získat souhlas a podporu od obou. Nicméně je to podle něj důležité a stojí za to se tím zabývat, ač je to někdy těžké.

Jako výzvu do budoucích ročníků Paedeia Café vidí vedoucí projektu formalizaci zapojení zkušených učitelů ve skupině, protože v současné době za svou účast nejsou placeni, tráví na setkání svůj volný čas a také tak k projektu přistupují. Oproti tomu mentoři jsou placeni a studenti získávají kredity. Mělo by to být pro učitele lépe ošetřeno, uchopeno systematicky, třeba jako profesní rozvoj.

### **2.3.2 Peer-group mentoring – výhody a nevýhody**

Jak bylo již uvedeno výše, Heikkinen považuje peer-group mentoring za ekonomičtější a efektivnější. Vyzdvihuje také, že účastníci se vzájemně podporují, sdílejí

své znalosti a postupy a zároveň získávají více podnětů a perspektiv od ostatních členů skupiny.

Naopak dyadický mentoring považuje za prospěšnější v případě, že je mentorovaný velmi individuální, má velmi speciální problémy nebo osobní problémy, které není možné sdílet s tolika dalšími lidmi. Může být pro něj tedy snazší sdílet své problémy pouze s jedním člověkem, ve kterého má důvěru.

Dále za výhodné pro dyadický mentoring považuje to, že vlastně celá tradice mentoringu podporuje tento model. Tím pádem výzkumy, literatura i osoby mluvící o mentoringu většinou mají na mysli ten dyadický.

### **2.3.3 Inspirace finských zkušeností v českém prostředí**

Na otázku, co musí být vzato na vědomí, pokud bychom chtěli implementovat tento projekt v českém prostředí, odpověděl Heikkinen, že je vždy třeba reflektovat kontext a zabývat se tzn. ekologií postupů. Pro lepší představu uvedl příklad pomocí metafor:

*„Takže to znamená, že pokud zkusíme implementovat tuto zkušenost někam jinam, musíme vzít v úvahu celý, řekněme ekosystém postupů. Takže pokud si představíte, že máte strom, který roste dobře někde v Africe a poté se budete snažit ho pěstovat ve Finsku, neporoste. Musíte vědět o ekosystému, který bude fungovat, který je možný. A stejně zkuste vypěstovat imaginární strom zvaný Paedeia Café ve Finsku, poté ho vzít do České republiky a vysadit ho tam. Jsou pod zemí potřebné živiny? Máte správnou teplotu? Máte dostatek světla? To vše je potřeba.“<sup>35</sup>*

Dále upozorňoval na kulturní rozdíly a rozdílné tradice mezi našimi zeměmi. Například zmiňoval vztahy učitelů, způsob, jakým jsou vztahy budovány. Nebo oceňování starších osob a předpoklad, že mladší budou potichu a s respektem naslouchat tomu, co starší říkají. Paedeia Café naopak předpokládá rovnost i mezi osobami různého věku, vyjadřování

---

<sup>35</sup> Vlastní překlad

vlastních názorů, otevřenost, autenticitu, kritické uvažování. Pokud toto okolí nepodporuje, nebude projekt fungovat.

Na druhou stranu zmínil, že změna se dá začít i právě „zasazením malého stromu“, který může růst a začít měnit své okolí. To může, ale nemusí být vždy pozitivní: „*Máme novou praxi, která kolonizuje ekosystém, ale ten se nestává lepším, ale horším. A prostě, co je lepší, co je horší, to je vždy problém k diskuzi nebo kompilaci, nicméně je to cesta.*“<sup>36</sup>

## 2.4 Zúčastněné pozorování

### 2.4.1 Setkání skupin PaideaCafé – komparace

V této kapitole bychom chtěli porovnat jednotlivá setkání peer-group mentoringových skupin v rámci Paidea Café. Během března a dubna 2016 jsme se zúčastnili třech setkání skupin pod vedením mentorek, se kterými byly vedeny i rozhovory. Toto zúčastněné pozorování lze tedy považovat za vhodné doplnění analyzovaných rozhovorů a metodu, jejímž cílem je napomoci zvýšení validity celého výzkumu. (Blaikie, 1991) Naším původním záměrem bylo použití metody nezúčastněného pozorování, ale to vzhledem k charakteru pozorované situace nebylo možné (dvě ze tří setkání probíhala v angličtině, jinak bychom jim nemohli rozumět a zároveň bylo pro účastníky velmi zajímavým obohacením mít ve skupině někoho ze zahraničí). Při porovnání se nejdříve zaměříme na fyzické prostředí setkání, poté na jeho sociální stránky a na závěr na jednání jednotlivých aktérů.<sup>37</sup>

Každé z pozorovaných setkání se odehrávalo na jiné místě, ta místa měla shodné znaky – jednalo se vždy o místo, které bylo nějakým způsobem netradiční (městský „skanzen“, nejstarší budova jyvaskylské univerzity a chráněná krajinná oblast a TeeHouse). Dle slov mentorky Anny je i pro setkání Paidea Café doporučeno volit místa, která jsou netradiční, inspirativní a podněcují diskuzi skupiny na určité téma. Na volbě místa setkání

---

<sup>36</sup> Vlastní překlad

<sup>37</sup> Zápis ze zúčastněného pozorování - Příloha 3



se shodla vždy celá skupina. Také na daném místě muselo být možné servírovat kávu, čaj a malé občerstvení (ve dvou ze tří případů se alespoň část setkání odehrávala v kavárně, jednou v prostorách univerzity). Jednalo se o místa útulná, malé místnosti s masivním stolem, křesly, židlemi či lavicemi k sezení. Účastníci i s mentorkou a autorkou výzkumu vždy seděli kolem jednoho stolu tak, aby na sebe viděli a mohli navzájem komunikovat bez jakýchkoli bariér. Rozesazení si volili účastníci sami, většinou si sedli studenti vedle učitelů, se kterými spolupracovali na projektu. Myslíme ale, že rozesazení nijak významně neovlivňovalo jejich interakce se skupinou.

Atmosféra na jednotlivých setkáních byla velmi podporující, každý měl možnost vyjádřit svůj názor a nebyl za něj nijak odsuzován, naopak ostatní často vyjádřili sounáležitost nebo přidali vlastní zkušenosti. Na ani jednom ze setkání jsme nepozorovali nějaký nesoulad mezi účastníky, náznak neshody či nevraživosti. Naopak na všech setkáních jsme zaznamenali, že více spolu komunikovali učitelé a studenti, kteří spolu pracovali na projektu. Ne ale na úrovni, která by narušovala komunikaci celé skupiny. Komunikace účastníků skupiny je prvním výrazným rozdílem mezi pozorovanými setkáními. Ve skupině mentorky Tuuly komunikaci na obou setkáních dominovaly dvě zkušené učitelky, ty často přinášely své zkušenosti a problémy, které s hlavním tématem setkání souvisely jen okrajově. Mentorka v tomto případě zasahovala do diskuze jen minimálně, občas podněcovala rozhovor, občas se zeptala na názor některé z účastnic, jež svůj názor ještě nevyjádřila. Na setkání mentorky Anny byla ona tím, kdo podněcoval diskuzi, řídil celý proces setkání (setkání se odehrávalo v chráněné přírodní oblasti, účastníci šli po cestě a zastavovali se na zajímavých místech, kde jim mentorka pokládala otázky o jejich profesní cestě). Mentorka vždy zadala otázku, kdo chtěl, odpověděl, pár dalších účastníků na jeho odpověď zareagovalo, a pak se pokračovalo k dalšímu místu. Nikdo konverzaci výrazně nedominoval. Celý set aktivit byl tedy zcela v režii mentorky, ač ani ona do diskuzí a odpovědí příliš nezasahovala. Při zpáteční cestě a druhé části tohoto setkání, které se konalo v čajovně TeeHouse, již byla diskuze neformálnější, nicméně stále mentorka byla tím, kdo udával směr konverzace, kladla otázky. Všichni účastníci všech pozorovaných setkání aktivně naslouchali jeden druhému, vyjadřovali sounáležitost pokyvováním či souhlasnými citoslovci. Ač se ne vždy všichni aktivně vyjadřovali k zadanému tématu, rozhodně komunikaci žádných způsobem nenarušovali. Obě mentorky do setkání vkládaly aktivity

uvolňující atmosféru nebo podporující kohezi skupiny (např. úvodní kvíz „Jaké je tvé indiánské jméno?“ či psaní vzkazů a přání jeden druhému na konci posledního setkání) a samy se všech aktivit účastnily, což napomáhalo sounáležitosti a pocitu rovnocennosti s ostatními členy skupiny. Také se snažily využívat silných stránek členů, například jedna z učitelek provedla skupinu po staré části univerzitního kampusu, protože na tom místě působila jako průvodkyně nebo při setkání skupiny mentorky Anny student Otso dostal možnost zahrát ostatním na piáno, které je jeho celoživotním zájmem. Stejně tak celkové atmosféře napomáhala nabídka kávy, čaje a zákusků zdarma. Tato část byla dle pozorování pro účastníky příjemná, ale ne zásadní.

Ač po formální stránce byla setkání velmi podobná, tak se hodně lišil přístup mentorek a celková komunikace na setkáních, což dle našeho názoru ovlivnilo i efektivitu jednotlivých peer-group mentoringu. Ve skupině vedené Tuulou po většinu času probíhalo sdílení zkušeností z praxe (především dvou dominujících učitelek), naopak setkání mentorky Anny bylo strukturovanější, ne tolik o sdílení praktických zkušeností, ale plné zamyšlení nad vlastním pojetím učitelské profese. Bohužel nevíme, který ze způsobů vedení setkání považují účastníci za přínosnější, nicméně k cíli mentoringu, podpoře profesního rozvoje (Duschinská, 2010), směřuje dle našeho názoru spíše způsob mentorky Anny, tím že se snaží o odhlédnutí od každodenní reality a o reflexi zkušeností účastníků.

## **2.5 Výsledky a interpretace výzkumu**

V předchozích kapitolách jsme analyzovali rozhovory se studenty učitelství a vedoucím pracovníkem programu Osaava Verme a zúčastněné pozorování tří setkání peer-group mentoringové skupiny. Na základě těchto informací odpovíme na výzkumné otázky.

### **2.5.1 VO1: Jak je organizován projekt Paedeia Café?**

Projekt Paedeia Café vznikl v roce 2013 jako inovace projektu Osaava Verme, který se zabývá rozvojem nových forem a nástrojů dalšího vzdělávání učitelů. Cílem Paedeia Café je stavění mostů mezi vzděláváním učitelů a pracovním životem, tedy podpora přechodu začínajícího učitele do pracovního života na úrovni profesní, sociální a osobnostní. Projekt je organizován jako setkávání skupin složených ze zkušených učitelů a studentů učitelství v posledních ročnících studia. (Korhonen H.-M. , 2015)

Pozorovaný ročník tohoto programu (2016) měl úvodní setkání, na kterém se sešly všechny čtyři skupiny najednou, poté individuální skupinová setkání (čtyři nebo pět) a závěrečné setkání, kde se opět setkaly všechny skupiny ještě společně s managementem projektu. Samostatná setkání jednotlivých skupin byla organizována konkrétně ve formě peer-group mentoringu. V mentorské skupině byli vždy dva až tři učitelé, dva až tři studenti a jeden mentor – barista. Skupina se scházela přibližně jednou měsíčně. Setkání se konala na různých místech, v prostorách univerzity, na veřejném místě či v kavárně, někdy i v prostorách školy. Mentoři se vždy snažili volit místo, které je nějakým způsobem zajímavé a podnětné nebo dokonce setkání ozvláštnit netradiční aktivitou (př. komentovaná prohlídka univerzitním kampusem, hra na klavír, procházka přírodou, prohlídka jyväskejského „skanzenu“). Na prvním setkání si skupina domluvila pravidla fungování a shodla se na tématech, kterým se chtějí na dalších setkáních věnovat. Struktura každého setkání byla ustálená, na začátku mentor-barista uvedl setkání, někdy následovala krátká aktivita (př. online test „Jaké bys měl/a indiánské jméno?“), poté měl každý účastník možnost sdělit, jak se ten den má nebo co zajímavého se v jeho životě událo. Tato část na některých setkáních trvala jen pár minut, někdy ale zabrala tolik času, že se již skupina nedostala k hlavnímu plánovanému tématu.

Mimo tato setkání studenti ještě realizovali výuku na školách zkušených učitelů z mentorské skupiny. Vždy jeden student a jeden zkušený učitel úzce spolupracovali, plánovali a realizovali vyučování ve formě projektu.

Pro studenty bylo Paedeia Café volitelným kurzem, za který získali 3 – 7 kreditů. Počet kreditů i forma hodnocených výstupů z předmětu se během několika ročníků měnila. Ve sledovaném ročníku získávali studenti 7 kreditů, jejich povinností byla kromě účasti na setkáních ještě již zmiňovaná realizace výuky, vedení reflektivního deníku a odevzdání závěrečné eseje, ve které hodnotili svou účast v projektu. (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, & Tynjälä, 2017)

Mentory skupin byli zkušení učitelé, všichni také měli absolvovaný nebo právě absolvovali mentorský trénink organizovaný pro mentory programu Osaava Verme (a projekt Paedeia Café). Roli mentora vnímali účastníci různě, převažoval pohled, že mentor je v této smíšené skupině především tím, kdo se stará o celkovou organizaci setkávání, vzájemnou komunikaci a udržuje strukturu schůzek tak, aby každý měl možnost zapojit se do diskuze a vyjádřit svůj názor v bezpečném prostředí. Zde vidíme, že role mentora je odlišná od role v dyadickém vztahu, kde je mentor podporou, motivátorem a tím, kdo seznamuje mentorovaného s pracovní pozicí, napomáhá mu k dosažení cílů (Collin, 2004). Tyto role částečně přebírají v peer-group mentoringu zkušení učitelé. Mentor-barista má ale jeden úkol, který se vymaňuje z jeho převážně organizační role. Má vnášet do diskuzí skupiny teoretický pohled na dané téma, například pomocí odborných článků. Na základě analýzy dat ale musíme konstatovat, že se to zatím příliš nedaří. Mentoři skupin byli za vedení skupinových setkání placeni.

Účastníci z řad mentorů a studentů se zároveň účastnili výzkumu o peer-group mentoringu pod vedením Hanny Korhonen a Hannu Heikkinena. Cílem výzkumu bylo popsat zkušenosti studentů se setkáními skupiny v rámci projektu Paedeia Café. (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, & Tynjälä, 2017) Zkušení učitelé do výzkumu zapojeni nebyli a ani jejich zkušenosti či motivace nebyli zatím detailně zkoumány.

Celý projekt byl financován z různých zdrojů, částečně Univerzitou v Jyväskylä, jelikož se jedná o projekt podporující přípravu učitelů, částečně z rozpočtu města a finským Ministerstvem školství a kultury. (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012)

### **2.5.2 VO2: Jaké má tento model výhody a nevýhody oproti dyadické formě mentoringu?**

V první řadě je velmi těžké porovnávat dyadický a peer-group mentoring, protože existuje mnoho podob dyadického mentoring. Záleží vždy na pojetí mentorského vztahu, modelu mentoringu, kontrétních strategiích a technikách či stanoveném cíli. I přes to jsme se pokusili na základě analýzy dat určit výhody a nevýhody peer-group mentoringu oproti dyadické formě.

Peer-group mentoring, jak byl realizován ve zkoumaném Paedeia Café, je výhodný především z hlediska ekonomického a sociálního. Pokud mentoring probíhá ve skupině s jedním mentorem, finanční náklady jsou výrazně nižší než kdyby měl každý z mentorovaných svého vlastního mentora. Navíc účastníci mají často podobné problémy, mohou získat od ostatních více různých pohledů a myšlenek, jak by bylo možné situaci vyřešit. Důležitý je také prostor pro sdílení zkušeností, příkladů dobré praxe a pocit sounáležitosti. Konkrétně u Paedeia Café je výhodou, že se setkávají zkušení učitelé se studenty posledních ročníků. Tyto dvě skupiny se mohou vzájemně obohatit, studenti přinášají nové teoretické poznatky a trendy, zkušení učitelé naopak předávají zkušenosti s běžnou denní agendou učitele. Účastníci z těchto svou skupin jsou si na setkáních rovni, spolupracují například na sestavení témat, která zajímají všechny zúčastněné.

Za nevýhody pozorované podoby peer-group mentoringu můžeme považovat zmatení rolí, kdy není jasné, jaká z tradičních rolí mentora je vykonávána mentorem-baristou a jaké role přebírají ve skupině zkušení učitelé. Dále, na základě analýzy rozhovorů s účastníky víme, že sdílení může mít i negativní dopad. Zkušení učitelé často diskuzím dominovali nebo se řešily na setkáních jejich osobní problémy, což se účastníkům z řad studentů nelíbilo. S tím souvisí i další nevýhoda. Peer-group mentoring není vhodný pro osoby, které jsou velmi individuální, mají velmi speciální problémy nebo osobní problémy, které není možné sdílet s tolika dalšími lidmi. Může pro ně být tedy snazší sdílet své problémy pouze s jedním člověkem, ve kterého mají důvěru. Také na setkáních zcela chyběla supervize, k propojení teorie a praxe docházelo pouze výjimečně. Dle slov profesora Heikkinena je také nevýhodou složitost financování, protože vzhledem k tomu, že Paedeia Cafe je součástí dalšího vzdělávání učitelů a zároveň přípravy učitelů, jeho náklady jsou

pokrývány z různých zdrojů. V neposlední řadě je nevýhodné, že vlastně celá tradice mentoringu podporuje dyadický model. Tím pádem výzkumy, literatura i osoby mluvící o mentoringu většinou mají na mysli ten dyadický.

### **2.5.3 VO3: Ve kterých oblastech bychom se mohli inspirovat finskou zkušeností v českém prostředí?**

Jak řekl při rozhovoru profesor Heikkinen, není možné projekt Paedeia Cafe implementovat do České republiky bez hlubší reflexe kontextu. Je ale rozhodně možné se inspirovat jednotlivými prvky tohoto projektu.

Rozhodně je možné systematicky vytvářet prostor pro propojování zkušených učitelů z praxe se studenty učitelství v posledních ročnících studia, kde mohou sdílet své obavy, problémy, zkušenosti z učitelské profese v neformální a bezpečné atmosféře. Inspirativní je také přirozená rovnocennost mentorů, zkušených učitelů a studentů, kteří jsou otevření myšlence vzájemného obohacování. Poučit se můžeme si ze slabin pozorované podoby mentoringu a přemýšlet nad tím, jak mentoring a sdílení zkušeností mezi učiteli propojovat více s teoretickým pohledem a jak efektivně získávat a poskytovat zpětnou vazbu.

## 2.6 Diskuze

Výše uvedené výsledky práce byly získány na základě analýzy a interpretace rozhovorů s přímými účastníky projektu, s manažerem programu Osaava Verme a zúčastněného pozorování tří setkání mentorských skupin. Tyto metody v souladu s myšlenkou případové studie umožňovaly vrstvit data z různých zdrojů a tím tvořit celistvý obraz zkoumaného jevu. (Olecká & Ivanová, 2012) Získali jsme pohled na problematiku přímých účastníků, mentorů jednotlivých skupin a vedoucího projektu, to vše bylo doplněno vlastním pozorováním tří setkání mentorských skupin. Při porovnávání výsledků s dalšími studiemi jsme vycházeli výhradně z aktuálních zahraničních zdrojů.

Tato práce má některá omezení. Za jedno z nich můžeme považovat fakt, že vzhledem k tomu, že peer-group mentoring je poměrně novým fenoménem, bylo o něm zatím publikováno pouze několik studií. Na všech studiích týkajících se finské podoby mentoringu se podílel Hannu Heikkinen, vedoucí projektu Osaava Verme a zároveň respondent našeho výzkumu. Dané výzkumy a rozhovor s ním mohly ovlivnit náš náhled na zkoumaný jev ještě před samotnou analýzou dat z pozorování, rozhovorů s účastníky a mentory.

Za další omezení této práce může být považována jazykové bariéra, která snižovala možnost výběru respondentů. Ač je úroveň znalosti anglického jazyka ve Finsku na vysoké úrovni, ne každý účastník mentorského programu byl ochoten vést v tomto cizím jazyce rozhovor o takto odborném tématu a navíc reflektovat svou zkušenost. Stejně tak mohla jazyková bariéra způsobovat nepřesnost či nepochopení při sběru a analýze dat metodou rozhovorů i při pozorování. Ani respondenti, ani výzkumník nemají totiž angličtinu jako rodný jazyk.

Stejně tak fakt, že všichni respondenti byli zároveň účastníky dalšího výzkumu organizovaného jako součást Paedeia Café, mohlo ovlivnit jejich přístup i odpovědi. U rozhovorů s přímými účastníky byla vždy přítomna i Elina Peltonen, asistentka daného výzkumu. Také všichni oslovení účastníci byli nějak sami zainteresováni v projektu. Mentori pobírali za svou práci plat, studenti získávali za absolvování kredity. Věříme, že ale tato skutečnost ovlivnila upřímnost jejich odpovědí zcela minimálně.

V souvislosti s výše uvedeným, bohužel nebylo při výzkumu možné provádět zaměřený výběr respondentů, protože z celkové počtu dvanácti studentů byli jen tři svolní poskytnout rozhovor v angličtině a ze čtyř mentorů souhlasili s rozhovorem pouze dvě. Obě mentorky navíc zároveň pracují na Univerzitě v Jyväskylä, jejich pohled na problematiku vzdělávání, mentoringu, vztahu teorie a praxe, a v neposlední řadě také na aktuální potřeby učitelů běžných základních škol, tím mohl být značně ovlivněn.

Za další omezení považujeme relativně krátký a především jasně vymezený čas, který autorka strávila přímo ve finské Jyväskylä. Během několika měsíců nebylo možné provést hluboký vhled do systému projektu Paedeia Café a všech vztahů a aktivit, které v sobě zahrnuje. Nebylo tedy ani možné se po čase, například během analýzy, vrátit do terénu a doplnit data, která nám do té doby pro důkladné prozkoumání chyběla a pomohla by nám k pochopení širšího kontextu a uchopení jevu v jeho celistvosti. (Olecká & Ivanová, 2012)

Nicméně se jedná o první diplomovou práci zabývající se mentoringem začínajících učitelů ve Finsku a zároveň specifickou formou peer-group mentoringu. Může se tedy jednat o první vhled do této problematiky, který může být dále rozvíjen a s pomocí konkrétních doporučení i využit v diskuzi o možných podobách podpory začínajících učitelů v českém prostředí.



### 3 Závěr

Tato práce se zabývala mentoringem začínajících učitelů ve Finsku. Za cíl si kladla analyzovat model peer-group mentoringu začínajících učitelů ve Finsku na příkladu projektu Paedeia Café a na základě obsahové analýzy rozhovorů zhodnotit výhody a nevýhody tohoto skupinového modelu oproti dyadické formě mentoringu. V neposlední řadě také přinést náměty na možnou implementaci finských zkušeností do českého prostředí. Díky dlouhodobé stáži autorky přímo ve Finsku, bylo možné získat unikátní zdroje a vést autentické rozhovory a zúčastnit se tří setkání peer-group mentorských skupin.

V teoretické části jsme definovali pojmy „mentor“, „mentoring“ a „mentorský vztah“, představili specifika finského vzdělávání, finský model peer-group mentoringu a na závěr i zkoumaný projekt Paedeia Café. Ve výzkumné části jsme analyzovali obsah rozhovorů s mentory, studenty učitelství a vedoucím programu Osaava Verme.

Na základě výzkumné části můžeme říci, že všechny výzkumné otázky byly zodpovězeny, čímž byl naplněn cíl práce. Stručně:

VO1: Jak je organizován projekt Paedeia Café? Paedeia Café funguje jako dvousemestrální projekt, který je organizován Univerzitou v Jyväskylě a jehož cílem je propojovat zkušené učitele a studenty posledních ročníků učitelského studia. Součástí projektu je sedm setkání, úvodní, závěrečné a pět setkání peer-group mentorské skupiny s přiděleným mentorem. V rámci projektu studenti realizují výuku ve spolupráci se zkušeným učitelem ze stejné mentorské skupiny, také si vedou deníky, ve kterých reflektují své zkušenosti.

VO2: Jaké má tento model výhody a nevýhody oproti dyadické formě mentoringu? Na základě analýzy konstatujeme, že je velmi těžké jakkoli porovnávat peer-group mentoring s dyadickou formou mentoringu, protože oba tyto modely mají velké množství možností realizace. Nicméně za výhody zkoumané podoby peer-group mentoringu můžeme považovat propojení studentů učitelství a učitelů z praxe, vytvoření prostoru pro diskuzi o profesních otázkách a možnost pro studenty získat více perspektiv i myšlenek. Naopak za nevýhody můžeme považovat složitější strukturu a komunikaci, konfúze rolí mentora, absence supervize, složitější financování a nízkou oporu v odborné literatuře.

VO3: Ve kterých oblastech bychom se mohli inspirovat finskou zkušeností v českém prostředí? Inspirovat bychom se mohli především v propojování zkušených učitelů z praxe se studenty učitelství v posledních ročnících studia a dále ve vytváření prostoru pro sdílení zkušeností z učitelské profese v neformální atmosféře. Nicméně, jak uvedl Hannu Heikkinen, není možné aplikovat finský model mentoringu bez ohledu na český kontext.

Jako doporučení pro další výzkum navrhuje další sledování vývoje finské podoby peer-group mentoringu a provedení analytické studie o možnostech pilotáže tohoto modelu v prostředí pedagogických fakult v ČR.

Jelikož je v současné době obecně finské vzdělávání i jejich vzdělávání učitelů považováno za velmi inovativní a je zdrojem inspirací i pro jiné vyspělé státy, věříme, že tato práce může posloužit jako zkušenostní východisko pro budoucí reformní snahy v oblasti vzdělávání učitelů i u nás.

#### 4 Seznam použitých informačních zdrojů

- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (14. 5 2006). *World Bank - education*. Získáno 11 2015, z Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Education\\_in\\_Finland\\_May06.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Education_in_Finland_May06.pdf)
- Ambrossetti, A. (2016). Historical Print Context of the Term, “Mentoring” . *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* , 24 (1), 1-7.
- Andere, E. (2013). *Teachers' Perspectives on Finnish School Education: Creating Learning Environments*. New York: Springer Science & Business Media.
- Blaikie, N. W. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity* , 25 (2), 116.
- Brady, M. P., Duffy, M. L., Hazelkorn, M., & Buchozz, J. L. (2014). Policy and Systems Change: Planning for Unintended Consequences . *The Clearing House* , 87, 102–109.
- Brumovská, T., & Seidlová Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor*. Londýn: CIPD.
- Dewey, J. (2008). *The Middle Works 1899 - 1924*. (J. A. Boydston, Editor) USA: Southern Illinois University Press.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. (2006). *Handbook of Youth mentoring*. Londýn: Sage Publications, Inc.
- Duschinská, K. (září 2010). Mentoring v procesu stávání se učitelem. *disertační práce* , 5. Praha, ČR, Praha: Univerzita Karlova.
- EDUin. (5. April 2014). *EDUin*. Získáno 30. October 2015, z Novým poradcem ministra školství je Fin; poslechněte si jeho přednášku o přípravě učitelů ve Finsku: <http://www.eduin.cz/clanky/novym-poradcem-ministra-skolstvi-je-fin-poslechnete-si-jeho-prednasku-o-priprave-ucitelu-ve-finsku/>

EDUin. (22. July 2017). *EDUin*. Získáno 2. December 2017, z Tisková zpráva: Současný návrh kariérního řádu nezaručuje zvýšení úrovně učitelů: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-soucasny-navrh-karierniho-radu-nezarucuje-zvyseni-urovne-ucitelu/>

European Commition. (09. 10 2015). *Erasmus+ programme*. Získáno 29. 10 2017, z ECTS key features: [http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/key-features\\_en.htm#ectsTop](http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/key-features_en.htm#ectsTop)

Finnish National Board of Education. (2014). *Finnish National Board of Education*. Získáno 13. 1 2016, z Curriculum Reform in Finland: [http://www.oph.fi/download/151294\\_ops2016\\_curriculum\\_reform\\_in\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf)

Fischer, L. A., & Zachary, L. J. (2009). Shifting Gears: The Mentee in the Driver's Seat. *Adult Learning* , 20 (1/2), 5 - 9.

FNBE. (2014). National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki.

FNBE. (7. 11 2014). *Peruste-uudistuksen ohjausryhmä*. Získáno 27. 11 2016, z Finnish National Board of Education: <http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat/ohjausryhma>

Halinen, I. (13. 6 2014). *General Aspects of Basic Education Curriculum Reform 2016 Finland*. Získáno 16. 5 2016, z Finnish National Board of Education: [http://www.oph.fi/english/education\\_development/current\\_reforms/curriculum\\_reform\\_2016](http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016)

Halinen, I. (25. March 2015). *What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016*. Získáno 30. October 2015, z Finnish National Board of Education: [http://www.oph.fi/english/current\\_issues/101/0/what\\_is\\_going\\_on\\_in\\_finland\\_curriculum\\_reform\\_2016](http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016)

Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of teacher education* , 5 (48), 325-335.

Heikkinen, H. (2015). *Bridge over Troubled Water*. Ankara: Pegem Akademi.

Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). *Peer-Group Mentoring Development*. Carnwall: Routledge.

Helus, Z. (2007). Učitelství - rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika* , 57 (4), stránky 349-262.

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* , 25, 207-216.
- Homér. (2012). *Odysseia* . Praha: Academia.
- Jonson, K.F. (2008). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks CA: Corwin Press
- Konopásková, A. (2011). Pohled na finské školství. *Zpravodaj. Odborné vzdělávání v zahraničí* , 22 (7), stránky 5-7.
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education* , 61, 153-163.
- Korhonen, H.-M. (2015). *University of Jyväskylä*. Získáno 11. 11 2017, z Mingling in Paedeia Café: student teachers' experiences of participating in peer-mentoring groups of pre-service and in-service teachers.:  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47707/URN:NBN:fi:jyu-201511173683.pdf?sequence=1>
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* , 33 (3), 275–287.
- McCaughtry, N., Cothran, D., Hodges Kulinna, P., & Martin, J. J. (2005). Teachers Mentoring Teachers: A View Over Time. *Journal of Teaching in Physical Education* , 24, 326-343.
- Ministry of Education and Culture. (2015). *The Results of PISA 2000*. Získáno 11.11.2017 z <http://minedu.fi/en/pisa-2000-en>
- MŠMT. (2016). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Získáno 11. 11. 2017, z Kariérní rád: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- Mertin, V. (2015). Informace o knize analyzující školní vzdělávání ve Finsku. *Řízení školy : odborný měsíčník pro ředitele škol* , 12 (3), stránky 27-28.

Národní institut pro další vzdělávání. (31. březen 2015). *Kariérní systém učitelů*. Získáno 11. Listopad 2015, z Národní institut pro další vzdělávání:

[http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni\\_system\\_ucitelu\\_-\\_metodicka\\_prirucka\\_pro\\_reditele\\_skol.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_reditele_skol.pdf)

OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Získáno 22. 5 2016, z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>

OECD. (2016). *Science performance (PISA)*. Získáno 23. 10 2016, z OECD Data: <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>

Olecká, I., & Ivanová, K. (2012). Načteno z Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku:

<http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/pdfwww/oleckacasestudyclanek.pdf>

Osaava Verme. (2010). *Osaava Verme*. Získáno 11. 11 2017, z The Finnish Network for Teacher Induction 'Osaava Verme': <http://www.osaavaverme.fi/eng>

Průcha, J. (1 2005). České a finské výsledky vzdělávání : komparace nálezu mezinárodní evaluace PISA. *Pedagogická orientace* , stránky 2 - 9.

Průcha, J. (Editor). (2009). *Pedagogická encyklopedie* (Sv. 1). Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* , 66 (4), 386–407.

Píšová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., a další. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. New York: Teachers College Press.

Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Senát ČR. (2013). *Možnosti aplikace finského vzdělávacího systému v ČR*. Získáno 8. 11 2016, z Senát ČR:

[http://www.senat.cz/xqw/xervlet/psssenat/webNahled?id\\_doc=68025&id\\_var=57232](http://www.senat.cz/xqw/xervlet/psssenat/webNahled?id_doc=68025&id_var=57232)

Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

The Finnish Work Environment Fund. (nedatováno). *Työsuojelurahasto*. Získáno 11. 11 2017, z The Finnish Work Environment Fund: <https://www.tsr.fi/en/frontpage>

Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Suny Press.

Žufanová, H. (2008). Jaké jsou klíče k úspěchu finského vzdělávacího systému? *Moderní vyučování : časopis na podporu rozvoje škol*, 14 (6), stránky 8-9.